

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Podatelna

27 -11- 2008

Čís.

8471

přil.



DIPLOMOVÁ PRÁCE

2008

Jana Sehnalová

KÁZEŇ VE VÝUCE NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

DISCIPLINE IN THE PRIMARY SCHOOL

Thesis

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.**

Autor diplomové práce: **Jana Sehnalová**

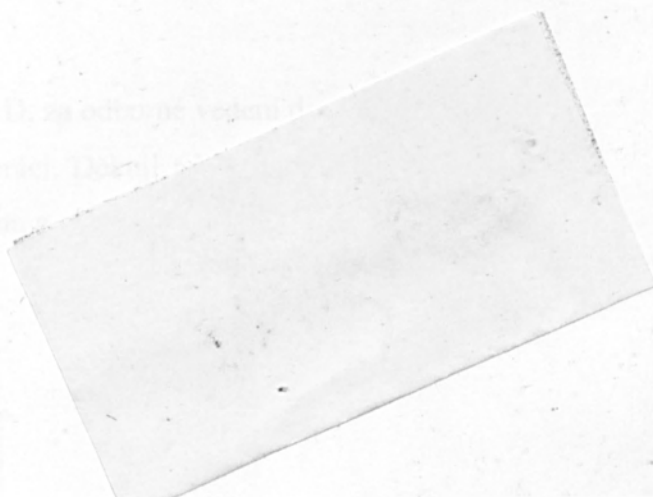
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

Forma studia: **prezenční**

Diplomová práce dokončena: **listopad, 2008**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
PhDr. Heleny Hejlové, Ph.D. a s použitím uvedené literatury.

Praha, 26. listopadu 2008



ANOTACE

Diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter. Zabývá se problematikou školní kázně na prvním stupni základní školy. Teoretická část objasňuje význam termínu školní kázně a popisuje příčiny a formy nekládné. Věnuje se předcházení nekládné a možnosti jejího účinného řešení.

V diplomové práci je rovněž prezentován realizovaný výzkum, jehož cílem je především zjistit a porovnat pojmy kázně učitel a žáků v praxi a tvářích třídy a jejich účelnosti na prvním stupni dvou vybraných základních škol. Cílem bylo také zmapovat, jaké kázeňské prostředky se ve vybraných třídách prvního stupně využívají, jak je kázeň učitelé vnímají a jakým způsobem jsou účinné hodnoty.

Klíčová slova: školní kázeň na prvním stupni základní školy, předcházení nekládné, autoritativní učitel, kázeňské prostředky, kázeňské prostředky, organizace třídy třídy, pracovní podmínky kázně v dětem, učitel, kázeň třídy, pedagogická komunikace

ANNOTATION

The thesis has both theoretical and research character. It is focused on the problems connected with discipline in the primary school. The theoretical part describes causes and forms of indiscipline. There are presented the effective ways of preventing and managing of indiscipline.

The empirical part describes a research that was aimed to learn and to compare teachers' and pupils' (in year four and five) attitude to discipline. Further, it was intended to find out frequency of discipline, its teachers' and pupils' perceptions of its disciplinary measures in two selected Czech primary schools.

Poděkování

Velmi děkuji PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a podnětné připomínky k práci. Děkuji také pedagogům za jejich ochotu a spolupráci při realizaci výzkumu a získávání materiálu pro zpracování empirické části diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter. Zabývá se problematikou školní kázně na prvním stupni základní školy. Teoretická část objasňuje význam termínu školní kázeň a popisuje příčiny a formy nekázně. Věnuje se předcházení nekázně a možnostmi jejího účinného řešení.

V diplomové práci je rovněž prezentován realizovaný výzkum, jehož cílem je především zjistit a porovnat pojetí kázně učitel a žáků v pátých a čtvrtých třídách a jejich učitelů na prvním stupni dvou vybraných základních škol. Cílem bylo také zmapovat, jaké kázeňské přestupky se ve vybraných třídách prvního stupně vyskytují nejčastěji, jak je žáci a učitelé vnímají a jakým způsobem jsou účinně řešeny.

Klíčová slova: školní kázeň na prvním stupni základní školy, předcházení nekázně, autorita učitele, kázeňské přestupky, kázeňské prostředky, organizace řízení třídy, proměny podoby kázně v dějinném vývoji, klima třídy, pedagogická komunikace

ANNOTATION

The thesis has both, theoretical and research character. It is focused on the problems connected with discipline in the primary school. The theoretical part describes causes and forms of indiscipline. There are presented the effective ways of prevention and managing of indiscipline.

The empirical part describes a research that was aimed to learn and to compare teachers' and pupils' (in year four and five) attitude to indiscipline. Further, it was intended to find out frequency of indiscipline, its teachers' and pupils' perception and its disciplinary measures at two selected research primary schools.

Keywords: discipline in primary school, prevention of indiscipline, authority of teacher, forms of indiscipline, disciplinary measure, strategies of managing class, discipline in historical development, classroom atmosphere, pedagogic communication

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST.....	4
ÚVOD.....	4
1. Kázeň ve výuce.....	7
1.1 Vymezení pojmu kázeň	7
1.2 Funkce kázně ve škole.....	9
1.3 Historie podoby kázně ve škole.....	10
1.4 Osobnost učitele	20
1.4.1 Důležité kompetence učitele.....	20
1.4.2 Význam autority učitele a souvislost s jeho osobností.....	21
1.4.3 Výchovný styl učitele	25
1.5 Osobnost žáka.....	26
1.5.1 Vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku	28
1.5.2 Vývojové charakteristiky dítěte středního školního věku	31
1.5.3 Normy chování a vývoj morálního uvažování	32
1.5.4 Vývoj dětského sebepojetí.....	35
1.6 Souvislost kázně se socializací.....	36
1.6.1 Vliv rodinného prostředí na chování a školní úspěšnost žáků	37
1.6.2 Vrstevnická skupina	39
1.6.3 Škola	41
1.6.4 Vztahy učitele a žáků.....	42
2. Péče o klima třídy	43
2.1 Klima ve třídě.....	43
2.2 Komunikace ve škole	45
2.2.1 Pedagogická komunikace	45
2.2.2 Verbální komunikace.....	48
2.2.3 Neverbální komunikace.....	49
2.2.4 Komunikace činem	50

2.3 Účinné vyučování	50
2.3.1 Motivace žáků ve vyučování	50
2.3.2 Vyučovací metody	53
2.3.3 Správné užívání vyučovacích metod	53
2.3.4 Zásady pro správné vedení školního vyučování	59
2.3.5 Pravidla chování ve třídě	62
3. Výchova ke kázní	64
3.1 Předcházení nekázní a podpora kázně	64
3.1.1 Kázeňské zásady	64
3.1.2 Opatření pro podporu kázně	66
3.2 Faktory působící na vznik nekázně	67
3.3 Řešení kázeňských problémů	71
3.3.1 Formy školní nekázně žáků	72
3.4 Kázeňské prostředky	82
3.4.1 Zásady pro uplatňování kázeňských prostředků	82
3.5 Mravní výchova	88
3.5.1 Cíl a obsah mravní výchovy	90
4. Shrnutí teoretické části	95
EMPIRICKÁ ČÁST	96
5. Úvod do empirické části	96
6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	96
7. Organizace výzkumu	99
8. Použité metody	99
8.1 Pozorování	99
8.2 Dotazník pro žáky	100
8.3 Rozhovor s třídním učitelem	101
8.4 Dotazník s otevřenými otázkami pro třídního učitele	101
9. Popis a interpretace získaných údajů u jednotlivých tříd	101
9.1 Základní škola A	101
9.1.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ A	101
9.1.2 Porovnávání odpovědí učitelů a žáků	102

9.2 Základní škola A – 5. ročník:	113
14.2.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ A	113
9.3 Základní škola B – 4. ročník:	124
9.3.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ B	124
9.4 Základní škola B – 5. ročník:	134
9.4.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ B	134
9.5 Základní škola C – 4. ročník:	145
9.5.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ C	145
9.6 Základní škola C – 5. ročník:	157
9.6.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ C	157
9.7 Základní škola D – 4. ročník:	167
9.7.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ D	167
9.8 Základní škola D – 5. ročník:	177
9.8.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ D	177
10. Shrnutí získaných údajů	188
 ZÁVĚR.....	194
 Použitá literatura.....	197
 Seznam příloh.....	200

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

S nutností kázně se setkáváme v mnoha oblastech lidského života. Jde o důležitý předpoklad pro pokojné soužití lidí. Z této skutečnosti vyplývá i její význam pro školní prostředí. Pro kvalitní výuku je velmi důležitá učitelova schopnost zvládnout rušivé chování žáků, vést účinné vyučování a dokázat vytvořit příznivé klima ve třídě. Někteří pedagogové by rádi dobře vykonávali své povolání, ale v praxi jsou odrazováni neukázněným chováním svých žáků, jejich nízkou motivací k učení a nepozorností. Po takové zkušenosti se stává, že i dobří učitelé přestanou usilovat o zlepšení situace a rezignují nebo dokonce odcházejí ze škol.

Téma Kázeň ve výuce na prvním stupni základní školy jsem si vybrala, neboť jsem se chtěla o této problematice dozvědět více, abych zmírnila riziko častého neukázněného chování, ztráty autority a současně si usnadnila řešení kázeňských přestupků svých budoucích žáků. Nekázeň ve vyučování je závažným problémem, protože výrazně snižuje účinnost učitelovy přípravy a práce, byť byly provedeny poctivě. Zajímaly mě proto nejen účinné způsoby řešení kázeňských přestupků, ale také možnosti jejich předcházení a skutečné příčiny. V této diplomové práci považuji za neukázněnost jakékoliv chování, které odvádí pozornost dítěte od učebních činností. Mým cílem bylo obohatit toto široké téma o poznatky ze souvisejících pedagogických a psychologických témat, jako je autorita učitele, emoční problémy, hodnocení žáků, výukové metody a formy, pedagogická komunikace, atmosféra a klima apod., jež by společně mohly podávat souvislý návrh pro předcházení a řešení neukázněného chování žáků. Věřím, že by některé uvedené poznatky mohly učitelům sloužit jako inspirace ke strategiím řízení třídy i k prevenci a zvládání nekázně ve třídě.

Pokládám si otázku, jak by bylo možné učitelům potýkajícím se s nekázní poradit. Jakým způsobem dosáhnout pozitivního a pracovního klimatu ve třídě? Jak vytvořit pro žáky stimulující a rozvíjející učební a výchovné prostředí, podporující dosahování dobrých výsledků, aniž by docházelo k vyrušování a k ohrožování jejich bezpečnosti? Jak lze zlepšit vztahy a komunikaci mezi učitelem a žáky a žáky navzájem? Jak zvýšit motivaci žáků k učení? Jak účinně využívat učebních metod, aby nebyl dán prostor ke

vzniku nekázně? Jak přimět žáky ke spolupracujícímu chování? Jak může učitel předcházet neukázněnému chování? Jak je možné efektivně zasahovat v situacích, kdy již k některým z projevů nekázně došlo? Jaké vlastnosti učitele přispívají k získání a udržení přirozené autority? Jak porozumět skutečným příčinám neukázněného chování žáků mladšího a středního školního věku? Na tyto a podobné otázky se mohou ptát učitelé, kteří se snaží vypořádat s častými kázeňskými přestupky svých žáků. Ve své práci se pokusím nalézt odpověď zejména v české odborné pedagogické literatuře.

V této diplomové práci se zaměřuji na problematiku kázně ve výuce na prvním stupni základní školy v humanistickém pojetí. Stejně jako S. Bendl chápu kázeň nejen jako důležitý prostředek, ale také jako jeden z nejdůležitějších cílů školního vzdělávání. Žáci by měli porozumět významu stanovených pravidel a ukázněného chování a naučit se v souladu s nimi také chovat. Učitelé významně ovlivňují výchovu budoucích občanů a členů společnosti, proto je třeba klást důraz na výchovu dětí ke slušnému, ohleduplnému a bezúhonnému chování, tedy k uvědomělé kázní.

Domnívám se, že předcházení nekázně ve vyučování napomáhá snaha učitele poukazovat na příklady dobrého chování a na významné hodnoty naší společnosti. Dle mého názoru je třeba projevovat pro „prohřešky“ žáků pochopení, současně však dávat svým jednáním najevo svůj neotřesitelně odmítavý postoj k nesprávnému chování. Žáci by v učitelově autoritě měli nacházet příklad žádoucího chování a cítit jeho opravdový zájem o ně samé i jejich potíže. Věřím, že v takovém případě budou žáci učiteli důvěřovat a budou si vážit jeho snahy a práce.

Nejprve vymezím pojmy vztahující se ke školní kázní. Do teoretické části jsem zahrnula vývoj požadavků na kázeň a její podoby v dějinném vývoji, protože společnost a její normy a hodnoty se vždycky podílely na utváření školní kázně ve škole. V teoretické části se pokusím nalézt odpovědi na výše položené otázky. Zařadila jsem i kapitolu pojednávající o souvislostech požadavků na kázeň s vývojovými charakteristikami žáků v mladším a středním školním věku. Zabývám se socializací dítěte a popisem rodinného i školního prostředí ovlivňující chování žáků. Za stěžejní část diplomové práce považuji kapitoly týkající se řešení a předcházení nekázně. Předkládám výukové metody a formy, jež mohou napomáhat aktivnímu zapojování žáků do výuky a tím i podporovat žádoucí projevy jejich chování. Dále podávám souhrn znaků příznivého klimatu i vhodné komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Zmiňuji se o zásadách správného řízení školní třídy a stanovování pravidel soužití ve třídě. Téměř v každé třídě se

vyskytují v menší či větší míře kázeňské problémy, proto charakterizují formy a příčiny neukázněného chování a uvádím příklady možností řešení problémových situací ve školní třídě. Zabývám se osobnostmi učitele a žáků i jejich vzájemnými vztahy, jež mohou mít velký dopad na kázeň i klima ve třídě. Teoretickou část uzavře kapitola, která se soustředí na účinný způsob využívání kázeňských prostředků.

V empirické části se zaměřuji na popsání výzkumu, uvádím jeho cíle a stanovuji výzkumné otázky. V rámci výzkumu mám v záměru v několika školách ve čtvrtých a pátých třídách položit žákům otázky týkající se problematiky kázně v jejich třídě. O zodpovězení podobných otázek formou rozhovoru požádám učitele dotazovaných tříd, abych odpovědi učitele a žáků měla možnost porovnat. Použiji také metodu kritických událostí, ve kterých učitelé popíší situaci, kdy se ve třídě cítili nejlépe a v jaké situaci se cítili naopak nejhůře.

Budu se snažit zjistit a porovnat, jaké je pojetí kázně učitelů a žáků. Zaměřím se také zjištění rozdílu ve vnímání neukázněného chování, tedy rozdílu, jaký typ neukázněného chování děti při práci skutečně ruší a jaký typ nežádoucího chování žáky při plnění učebních úkolů neruší, ale učitelé se domnívají, že ano. Dále zjišťuji, jaké kázeňské problémy se ve vybraných třídách vyskytují nejčastěji a jakým způsobem je učitelé účinně řeší. Po získání těchto údajů bude následovat vyhodnocení výzkumu.

Doufám, že moje diplomová práce nabude zajímavých poznatků o tomto širokém tématu a stane se zdrojem informací i inspirace. Věřím, že mi prostudování problematiky školní kázně a dalších souvisejících témat napomůže při vykonávání učitelského povolání.

1. Kázeň ve výuce

1.1 Vymezení pojmu kázeň

Jestliže chceme předcházet nekázní, účinně řešit kázeňské přestupky a současně vychovávat žáky k uvědomělému ukázněnému chování, musíme se hlouběji zamyslet, co vlastně školní kázeň je a čím se vyznačuje ukázněné chování žáků. V první kapitole diplomové práce se věnuji vymezení pojmů kázně a školní kázně některých autorů, kteří se problematikou školní kázně zabývali či zabývají.

Podle B. Rotterové (1973) i S. Bendla (2004 B) kázeň přesahuje oblast školy, protože normy a systémy norem vytvářejí základ společenského soužití a v zájmu existence a fungování společenského systému je nutné dodržování určitých pravidel. Pro ujasnění tedy nejprve uvádím definice pojmu kázně obecného významu.

Podle Pedagogického slovníku je kázeň „vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 98)

S. Bendl (1998) (in Vališová 1998, s. 88) vymezuje definici kázně jako „*vědomé dodržování zadaných norem.*“

„Kázeň je buď dobrovolné, buď nucené podřizování se jednotlivce nebo určité společnosti určité autoritě, určitému pořádku, řádu, a to buď svobodně zvolenému nebo zvenčí ukládanému.“ (Uher 1924, s. 23) (in Vališová 1998, s. 93)

„*Kázeň, uznání autority určitého řádu, a to buď svobodně zvoleného, nebo uloženého.*“ (Kujal, Pedagogický slovník, 1. díl, heslo Kázeň, SPN 1965, s. 203) (in Vališová 1998, s. 93)

J. Uhlířová (in Vališová 1998, s. 99) definuje kázeň jako „*schopnost a připravenost individua či skupiny řídit se platnými normami společnosti a jejich aktivní vztah ke společenským potřebám a cílům.*“

V souvislosti s vymezováním pojmu kázeň je třeba zmínit, že v pedagogickém kontextu může být chápána různými způsoby, „např. jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry); jako prostředek k realizaci vzdělávání jiných cílů (tradiční škola); jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, antiautoritativní směry).“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 98)

Dále uvádím definice pojmu školní kázeň.

Školní kázeň S. Bendl (2004, s. 38) definuje jako „vědomé dodržování školního řádu (eventuelně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popř. ostatními zaměstnanci školy.“

Z. Kalhous, O. Obst a kol. (2001, s. 387): píší, že „kázeň ve škole spočívá v tom, že žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí.“

Podle S. Bendla (2004 B) je nutné interpretovat kázeň vzhledem k určitým oblastem. Mezi tyto oblasti patří **cíle kázně** (sebekázeň), **funkce kázně** (ochrana žáků a učitelů), **obsah kázně** (pasivní – aktivní kázeň, kritická kázeň – naprostá poslušnost, vnitřní kázeň), **konstituování norem kázně** (účast žáků na tvorbě školních řádů), **zodpovědnost za kázeň** (výchovná funkce školy), **rozvíjení kázně** (výchova ke kázní je dlouhodobý proces), **metody přispívající k ukázněnosti žáků** (projektová výuka, kooperativní učení, dramatická výchova, metody pěstování odolnosti vůči agresivitě a manipulace ze strany spolužáků, asertivní výchova) (Bendl 2004 B, s. 39). Na kázeň je tedy nutné pohlížet z různých úhlů pohledu. Před vyžadováním ukázněného chování by měli učitelé zvážit význam i obsah kázně pro výchovu osobnosti žáků a také metody práce, které mohou k rozvíjení ukázněného chování napomáhat.

V této diplomové práci se zabývám kázní v humanistickém pojetí, v němž se pedagogický vztah vyznačuje vzájemným pochopením a respektováním a učitel je méně direktivní (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Mým záměrem je tedy zabývat se pojetím kázně, která je humanisticky orientována. Kázeň chápu nejen jako důležitý prostředek napomáhající dosahování cílů vzdělávání a

výchovy, ale také jako důležitý cíl, kterého by mělo být ve výchovně vzdělávacím procesu postupně dosahováno.

1.2 Funkce kázně ve škole

Za vhodné považuji začít tuto kapitolu citátem Josefa Čapka (in Bendl 2001, s. 8): „Kázeň není k tomu, aby spoutávala svobodu, nýbrž aby jí dávala vznik.“ J. Uhlířová (in Vališová 1998, s. 104) též píše o důležitosti kázně: „Kázeň, ukázněné a společensky kladně zacílené jednání vede tedy k celkové kultivaci jedince, k rozvoji všech jeho vlastností a předpokladů, je přímou cestou k rozvoji cíleného, uvědomělého jednání.“ Také Ch. Kyriacou (1996, s. 95) zdůrazňuje roli kázně ve škole: „Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“ S. Bendl (2004 B, s. 30) zmiňuje význam kázně z hlediska mravní výchovy. Uvádí dvě hlavní funkce školní kázně: „V současné době se jak v pedagogické teorii, tak ve školní praxi zdůrazňují dvě funkce kázně uvnitř školy. Kázeň (1) zajišťuje žákům a učitelům bezpečí, (2) vytváří prostředí podporující učení.“ Uvádí i další funkce kázně, přičemž jako ochrana je chápána ve smyslu **bezpečnostním** (kázeň pro děti i pro učitele představuje ochranu a naplnění potřeby bezpečí a jistoty), **výkonovém** (kázeň je základním předpokladem pro efektivní učení a nástrojem pro zamezování časových ztrát), **hygienickém** (kázeň chrání žáky před škodlivými vlivy, **ekonomickém** (kázeň zabraňuje vandalismu a krádežím) a **prognostickém** (kázeň napomáhá zdravému růstu a vývoji dítěte). Autor zdůrazňuje, že žáci očekávají od učitelů nastolení kázně, protože naplňuje jedny ze základních psychických potřeb, a to potřebu jistoty a bezpečí. Upozorňuje, že při vyžadování ukázněného chování je nezbytné respektovat lidské potřeby (fyziologické potřeby, potřebu bezpečí, potřebu náležitosti někam a někomu, milovat a být milován, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu seberealizace, poznávací potřebu, estetickou potřebu), ale současně je nutné sladit respektování potřeb jednotlivců s potřebami ostatních spolužáků a s požadavky školy a společnosti.

Významná funkce školní kázně vyplývá i ze skutečnosti, že jsou jevy týkající se kázně a kázeňských norem ve škole legislativně ošetřeny. Z legislativy vychází školní řád a pokyny pedagogických pracovníků. Školní řád má být v souladu s právním řádem státu, s Úmluvou o právech dítěte a s dalšími dokumenty souvisejícími se školním řádem.

Listina základních práv a svobod a Úmluva o právech dítěte, vztahující se i k problematice školní kázně, děti chrání před nelidským zacházením (Bendl 2004 B).

Z této kapitoly vyplývá velká důležitost kázně ve škole. Hlavní význam kázně spočívá nejen v zajištění ochrany žáků i učitele a adekvátních podmínek pro účinnou výuku, ale hlavně ve výchově ke kázni. Díky vyžadovaným žádoucím projevům chování, jež posléze mohou přejít v návyky, jsou děti vychovávány ve zodpovědné občany naší společnosti.

1.3 Historie podoby kázně ve škole

J. Uhlířová (in Vališová 1998) se zmiňuje, že jednotlivé pedagogické systémy v dějinách chápaly kázeň velmi různorodě. B. Rotterová (1973) a S. Bendl (2004 B) uvádějí, že pojetí výchovy vždycky souvisí se změnami společenského vývoje, strukturou dané společnosti a postavením člověka v ní. S názory těchto autorů se shoduje i P. Ondráček (2002), který píše, že výchovně vzdělávací práce (její obsah, formy a podmínky) je vždycky ovlivňována charakterem společnosti, v níž probíhá. Při rozebírání fenoménu rušivého chování žáků a při úvahách o výchovné práci je proto podle autora nutné mít na zřeteli individuální i společenské souvislosti, protože postoje a hodnoty žáků, jež podstatně ovlivňují jejich chování, jsou obrazem současné doby a není možné je změnit. V současné době je tedy třeba volit takové formy komunikace a interakce s žáky, jež odpovídají demokratické realitě dnešní společnosti. P. Ondráček (2002) uvádí, že demokratická výchova vycházející z přesvědčení o rovnoprávnosti individuální hodnoty každého člověka se zakládá na vzájemném respektu všech zúčastněných, na orientaci v tom, kdo je za co v rámci vlastních i společných aktivit zodpovědný a na závaznosti při plnění vlastních úkolů v kooperaci s druhými lidmi. „*V současné době demokratické plurality, charakterizované nutností orientovat se v situaci, rozhodnout se podle vlastního uvážení a nést odpovědnost za rozhodnutí i za jeho realizaci, má uvědomování si a prosazování nároků a požadavků jedince důležitou funkci. To se projevuje i v postojích a v chování dětí, které nejsou v rámci uplatňování svých nároků automaticky ochotné podřizovat se řízení dospělých.*“ (Ondráček, 2002, s. 20) Podle autora má tato skutečnost velký význam při hodnocení chování žáků, jestliže od nich učitel při svém autokratickém výchovném stylu bezchybně poslušné chování očekává a vyžaduje (Ondráček 2002).

Také podle B. Rotterové (1973) a P. Ondráčka (2002) se pojetí školní kázně, kázeňských metod a prostředků i přístupu učitele (vychovatele) k žákům proměňuje společně s vývojem společnosti. S. Bendl (in Vališová 1998) poukazuje na fakt, že i když se ve společnosti formy autority a kázně obměňují, jejich podstata zůstává stejná, neboť v otázce kázně jde vždy o podřizování se nějaké autoritě (Vališová 1998).

Již v nejstarších dobách historie lidstva bylo nutné, aby děti dokázali ovládnout nežádoucí projevy svého chování a při získávání znalostí, návyků a zkušeností se řídily určitými pravidly chování. Podle B. Rotterové (1973) se už lidé v primitivních společnostech museli řídit normami sociální skupiny. Začleňování mládeže do společenského života bylo poměrně jednoduchou záležitostí, neboť úroveň společnosti ani vzájemné vztahy lidí nevyžadovaly náročnější péči dospělého. Mládež byla začleněna do společnosti po dosažení pohlavní zralosti (Rotterová 1973). V období divoštství byla příprava mládeže k účasti na životě dospělých zakončována zvláštními zasvěcovacími obřady (iniciacemi), při nichž starší lidé zkoušeli mladé, zda si osvojili nejdůležitější znalosti a vlastnosti, mezi něž náležela i schopnost sebeovládání (Štverák 1991 A). Je tedy patrné, že i v barbarském období byla od mládeže vyžadována určitá míra sebekázně.

S rozpadem prvobytné společnosti jsou spojeny počátky sociální diferenciacce výchovy, přičemž se staly vědomosti a tělesná zdatnost základními nástroji nadvlády a dominují ve výchově mládeže z řad vládnoucích vrstev. Výchova porobeného obyvatelstva byla zaměřena na pracovní přípravu a na morální ukázně (Jůva 2003).

Ve starověku, kdy se poprvé objevují výchovné systémy a vznikají první školy, prepisovali žáci z rukopisů různá poučení. Z toho lze usoudit, že i v této době byl kladen důraz na ukázněné chování dětí. Některé výchovné systémy se podle autora vyznačovaly velmi přísnou kázní (Štverák 1991 A).

S rozvojem společnosti vznikaly nové potřeby a požadavky a proces začleňování mládeže se stal složitější. Škola v minulosti často upřednostňovala zájmy společnosti (především její vládnoucí třídy usilující o zabezpečení a rozšíření svých mocenských pozic) často více než zájmy dětí a mládeže, neboť jako instituce společnosti měla za úkol vychovávat novou generaci ke schopnosti podřizování se daným normám a autoritě. Výchova byla často ztotožňovaná s naprostou poslušností a drezúrou. Ve středověku byly pokládány tělesné tresty ve výchově dětí za nezbytný prostředek a někdy i za výchovný obřad. Ve školách platila zásada, že žáci by měli být pravidelně

biti (to platilo i pro výborné a pozorné žáky stejně jako pro žáky urozené) a zakoušet pokoření, aby se učili podřizování se normám. Učitelé vytvářeli atmosféru napětí a strachu za účelem preventivního opatření před vznikem nekázně. Žáci byli seznamováni s organizací a systémem příkazů a zákazů i se systémem trestů stanovených za různé porušení norem (Rotterová 1973). Také V. Štverák (1991) charakterizuje středověkou kázeň ve školách jako krutou a nelítostnou. Jejímu udržení napomáhala časté udělování tělesných trestů, půstu a karceru. Děti byly vychovávány k slepé poslušnosti a bezduchému podřizování se autoritě, přičemž vlastní aktivita byla nežádoucí (Štverák 1991 A).

V období renesance se mění obsah a metody vyučování, které již přihlížejí k vývoji a zájmům dítěte. Byl vytyčen požadavek, aby názornost ve výuce probouzela aktivitu a iniciativu dětí. V Itálii byly odstraněny tělesné tresty a poprvé v historii byla zavedena samospráva žáků a vychovávaných. Např. podle významné osobnosti renesanční pedagogiky Erasma Rotterdamského měla být kázeň ve škole umírněná a vyučování co nejvíce zábavné, zajímavé, snadné a příjemné (Štverák 1991 A).

Asi od šestnáctého a naplno od sedmnáctého století začínaly od velkých reformátorů výchovy vycházet nové požadavky na změnu přístupu k dítěti. Je odsuzována tvrdá disciplína a kázeň a striktní středověké pojetí disciplíny je často moderní výchovou odmítáno. V některých reformních proudech byla autorita učitele viděna v jeho schopnosti navodit neautoritativní atmosféru spolupráce a rovnosti učitele a žáka. J. Kořa (in Vališová 1998) však vznik těchto koncepcí zdůvodňuje zkratkovitým myšlením, jež vychází z jednoduchého předpokladu, že člověk se má učit toleranci vůči druhým již ve školním prostředí při setkávání se sobě rovnými učiteli a žáky. Podle autora tak docházelo k mechanickému ztotožnění školního klimatu s prostředím ideální obce svobodných lidí, kteří si jsou rovni (Vališová 1998).

S rozvojem škol, řádů, internátů a jiných školských zařízení docházelo postupně k narůstající objektivizaci normy (i když je stále ovlivňována vládnoucí třídou) a škola vyžadovala kázeň zejména pro účinné vyučování. Kázeňské prostředky byly humanizovány a stále více byly prosazovány spíše partnerské vztahy a vedení žáků. Rozvoj výroby a změny společenské struktury měly vliv na myšlení a ideologie nových společenských tříd. Zpočátku nejvíce revoluční buržoazie vystupuje proti mocenským pozicím církve, šlechty a absolutní monarchie. Středověký útlak měl být nahrazen tzv. královstvím rozumu, které má zabezpečit práva všech vrstev a odstranit moc feudální

šlechty a církve. Tzv. vláda rozumu má poskytnout lidem postavení umožňující osvojit si důležité schopnosti a ctnosti. Normám a řádu byla přisuzována velká důležitost, ovšem pouze při uplatňování v rozumné míře. Vzbuzování strachu bylo považováno za nutný prostředek, jehož však mělo být užíváno opatrně. Ve výchově dětí a mládeže bylo vyžadováno dodržování kázně a za učitele vychovávající nejlepší žáky byli považováni učitelé spravedliví a přísní (Rotterová 1973). V 18. století vyvrcholila víra Evropanů v sílu a moc rozumu a nastává doba osvícení. Osvícenci usilovali o dostupnost poznání co nejvíce lidem (Štverák II 1991). Někteří filantropové formulovali v dobré víře zásady a poučky, které výchovu proměnily v dril. Byly stanovovány návody a rady, jak děti zvládnout bez ohledu na jeho zájmy, vlohy či potřeby. Tím byly do pedagogiky zavlečeny prvky tzv. černé pedagogiky (Václavík 1997). Součástí programu francouzské revoluce bylo zdokonalování osobnosti člověka a jeho vztahu ke společnosti. S porážkou francouzské revoluce je však upevněna buržoazní třídní výchova, přičemž její normy a obsah odpovídají mocenským zájmům vládnoucí třídy (Rotterová 1973).

Koncem 18. století ovlivňuje pedagogickou teorii a praxi rozvoj kapitalismu. Je vyžadováno, aby učitelé vedli své žáky k poslušnosti k vrchnosti a zákonům jako nutnému předpokladu pro šťastný národ. Mnozí považovali za důležité naučit děti (zejména sedláků a pomocných dělníků) pracovitosti a poslušnosti, přičemž požadavky odpovídající zájmům podnikavé vrstvy na děti nižší sociální třídy byly velmi náročné (Rotterová 1973). Ve školách v 18. a v 19. století zažily děti mnoho krutosti, strachu a nucení. Kázeň byla udržována různými formami trestů, jež byly prostředkem donucení k tomu, aby se děti učily. Koncem 19. a začátkem 20. století působil vliv herbartovské pedagogiky, jenž ve školním vyučování vyústil zpravidla v pedantství a přehlížení potřeb žáků (Václavík 1997). Zástupci humanistických koncepcí i široká veřejnost vyslovovali nesouhlas s tvrdými kázeňskými předpisy. Přes mnohá zlepšení a hlubší vědecké poznání byla některá pokrokovější opatření přijatá pod vlivem revolučních teorií zavedená jen přechodně. Mnohdy byla situace ve škole navracena do původních, někdy ještě tvrdších podmínek. Proces humanizace školy byl brzděn zájmy vládnoucí třídy i reakčními pedagogickými názory. Zneužívání výchovy ve školách ve prospěch mocenských třídních zájmů vedlo koncem 19. století a počátkem 20. století k odmítání a k návratu k Rousseauovým názorům o přirozené výchově (Rotterová 1973). Od počátku 20. století narůstá požadavek nové výchovy, která by byla adekvátní novým podmínkám

a potřebám člověka i společnosti. Základní výtky tradiční výchovy se týkala její autoritativnosti, jež byla odrazem autoritativních států i autoritativních politických a ideologických systémů (Jůva 2003). Na rozdíl od autoritativních starších školských koncepcí s mnoha prvky represe žáků chtěla nová pedagogická hnutí současně s odstraněním autoritářských prvků také šetřit vůli dítěte. Za tímto účelem pak prosazovala zejména jeho samostatnost a svobodu. Často však byla zanedbávána otázka rozvoje volných vlastností, který byl zcela ponecháván napospas spontaneitě a vlastní aktivitě dítěte. V hnutí inspirovaných volnou výchovou je učitelova autorita odvozována zejména z jeho bezprostředního působení a jeho schopnosti oslovit a zaujmout děti. Ve 20. století, které je obdobím hledání možností demokratizace školských systémů i věkem alternativních výchovných a vzdělávacích modelů, se často hovoří o krizi autority. Podle J. Koti (in Vališová 1998) začala být krize autority často diskutována po kulturních nepokojích 60. let, jež v mnoha zemích proběhly na protest proti zastaralému školskému vzdělávání. Na konci 60. let bylo hodně uvažováno o úloze pedagogů ve výchovně vzdělávacím procesu i o nutnosti přehodnocení vztahů mezi učiteli a žáky. Učitelé disponující mocenskou autoritou totiž měli možnost znemožnit „nezpůsobilým“ žákům vzdělávání, čímž se dostali do nežádoucí společenské pozice. Učitelé se měli mnohem více věnovat poradenské činnosti, aktivnímu působení a povzbuzování dětí k učení. Proti těmto názorům však vystupovaly odlišné výklady, které vyjadřovaly nespokojenost s nedostatečným vedením mládeže. Stálý úkol učitelů zjišťování hranice, kde končí autorita založená na manipulaci a kde je třeba zaměřovat se píše na podávání smysluplných výzev, považuje J. Kořa za velmi obtížný. V mnohých situacích ve škole není vždy možné použít pro ukáznění žáků formu přátelského rozhovoru, nýbrž je nutné užít jasného příkazu nebo zákazu nějaké činnosti. Tradiční výchově a škole byl dále vytýkán nedostatek zřetele ke komplexnímu vývoji dítěte, a to po stránce intelektuální, emotivní i volní; podceňování rozvoje aktivity a tvořivosti; nepřiměřené klima s přemírou drilu a nátlaku; malá citlivost vůči dítěti a jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti. Z hlediska výchovy ke kázni je třeba zmínit, že z této kritiky tradiční výchovy a školy vyplynuly inovační záměry v oblasti prohloubení morálních aspektů výchovy a školy a důrazu na komplexní rozvoj osobnosti po stránce intelektuální, emocionální a volní (Vališová 1998). Patrné bylo také úsilí o změnu metodiky výchovy, kdy vedle tradiční frontální výuky měly být zařazovány také skupinové a individuální formy práce. Měla být vytvářena pozitivní atmosféra výchovy

a školy a bylo usilováno o navození partnerských vztahů mezi pedagogy a vychovávanými. Tehdejší důraz na utváření tolerantních vztahů mezi lidmi, národy a státy i na respektování názorů druhých významně ovlivnil koncepci výchovy a pojetí pedagogiky. Bylo usilováno o překonání závislosti výchovy na tradičních autoritách státu, politiky či církve a o budování nezávislé, volné a svobodné školy. Představitelé hnutí pedagogického reformismu rozvíjeného od počátku 20. století, které zůstává až do současnosti základem výchovné práce v rozvinutých zemích, upřednostňují individuální výchovné cíle s nově koncipovaným sociálním pojetím výchovy a zdůrazňují pedocentrický přístup k výchově. Dítě tedy má být centrem výchovy a určovat její koncepci. Byli zastánci maximální přiměřenosti a zejména co nejvyšší aktivity dítěte ve výchovném procesu. Reformisté usilovali o zajímavou a přitažlivou školu, v níž se bude vycházet z dětských zkušeností a zájmů (Jůva 2003). Švédská spisovatelka Ellen Keyová v knize Století dítěte shrnula názory na výchovu některých pedagogů a učitelů, kteří reagovali na formalismus, pasivitu, přeceňování pamětního učení, represivní vztah učitele k žákům a na jiné znaky škol druhé poloviny 19. století (Václavík 1997). I další představitelé hnutí nové výchovy vytýkali tradiční škole a výchově herbartovského ražení zejména mechanický způsob učení, pasivitu žáků ve vyučování, ovládání školy učitelem a učební látkou stanovenou shora schválenými učebnicemi a osnovami, používání uniformních vyučovacích metod a forem. Předmětem kritiky také byla skutečnost, že tradiční škola nebrala zřetel na individualitu, potřeby a zájmy žáků. Podle stoupenců hnutí nové výchovy byla škola pro děti místem přinucení, drezúry, stresujícího zkoušení a potlačování jejich přirozených potřeb (potřeby aktivity a pohybu) (Singule 1992). Nová výchova zaujala k dítěti nový postoj, jenž zahrnoval pochopení, respekt, lásku a trpělivost k němu, přijetí dítěte takového jaké je. Nová výchova respektuje zákony přirozeného vývoje dítěte a je pro ně poutavá, tudíž i účinná. Námaha a úsilí dětí při vyučování mají vyplývat z jejich vnitřního zájmu o učení. Cílem hnutí nové výchovy bylo rozvinutí tvořivosti a vlastní odpovědnosti dětí. Důraz byl kladen na aktivitu žáků a na celkový rozvoj dětské osobnosti. Proti autoritativnímu režimu učitele bylo upřednostňováno pojetí učitele jako partnera a rádce (Singule 1992). Velká říjnová socialistická revoluce měla vliv na pedagogické myšlení a úsilí o novou školu v Sovětském svazu i po celém světě. V. I. Lenin (in Rotterová 1973) chápe komunistickou výchovu jako výchovu ke komunistické morálce, kde kázeň je její

důležitou součástí. Při budování socialistické společnosti a výchovy socialistického člověka se stává kázeň jedním z předních problémů (Rotterová 1973).

Současně s proměnami pedagogické teorie v průběhu 20. století se v Evropě i v USA objevují pokusy o nový model školy, jenž by uplatnil moderní principy vzdělávání a výchovy. Je kladen důraz např. na využití netradičních forem a metod vyučování i na rozvoj samostatnosti a tvořivosti. Narůstá počet alternativních škol a souběžně s oficiálním školstvím se v Československu ve 20. letech začaly rozvíjet tzv. pokusné školy, jež kladly důraz na svobodu, samostatnost a tvořivost dítěte. Rozvoj alternativních škol a ideje reformní pedagogiky byly však ve 20. a 30. letech 20. století postupně bržděny totalitními politickými systémy v mnoha evropských zemích a také druhou světovou válkou, neboť tyto systémy nepodporovaly výchovný pluralismus. Dále se proto alternativní školy rozvíjely až ve druhé polovině 20. století (Jůva 2003).

Události koncem 30. let a nacistická okupace Československa tedy zabránily širšímu rozvinutí myšlenky zakládání reformních škol i reformování tradičních způsobů výuky, v nichž byl důraz kladen na tzv. vnitřní kázeň, kdy se žáci chovají ukázněně ze své vlastní vůle a díky vlastnímu zájmu a motivaci k učení. Po komunistickém puči v roce 1948 byla zastáncům pedagogického reformismu zcela zabráněna obhajoba jejich názorů (Václavík 1997). Po roce 1948 je zavedena důsledná koncepce jednotného školství formulována řadou školských zákonů a reforem. Dogmaticky pojatá výchova v duchu marxismu-leninismu však podle autora nemohla vést k demokraticky orientované výchově a vedla k pasivitě žáků i k nižší odborné úrovni školství (Jůva 2003). Totalitní režim vystupoval proti některým pedagogickým směrům, jimž bylo vytýkáno např. popírání vedoucí role učitele při vyučování, napomáhání rozvoji dětského individualismu na úkor kolektivních návyků, neboť to všechno přináší pedantskou výchovu vedoucí ke slepé poslušnosti a tím také přispívající k udržení a upevnění kapitalistického řádu. Cílem ekonomického, politického a ideologického systému, který panoval v Československu až do roku 1989, bylo celkově uchvátit člověka, potlačit jeho práva a svobody a vytvářet tak společnost „nového typu“. Jednou ze složek komunistické výchovy byla i výchova mravní, která měla zvláštní význam. Hlavním úkolem pedagogů bylo sloužit Leninově myšlence, že základem komunistické morálky je boj za dovršení a upevnění komunismu. Tak došlo k rozvíjení nelidského a krutého systému. Osobnost jednotlivce byla vždy na druhém místě důležitosti až po vytváření a formování kolektivu a výchově ke kolektivu. V 60. letech 20. století, kdy

studentské nepokoje podnítily četné diskuse o škole a školství a vzrostl zájem o reformní pedagogiku meziválečného období, bylo jedním z hlavních témat otázka týkající se autority učitele a autority školy. Někteří pedagogové zastávali názor, že při výchově není dostačující spoléhat pouze na vnější autoritu pro její krátkodobé účinky. Zastánci hnutí za antiautoritativní výchovu se zabývali tím, jak zbavit výchovu tradičních represivních postupů a poskytnout dětem více svobody i uspokojení jejich vlastních potřeb (Václavík 1997). Představitelé antiautoritativní výchovy se snažili odstranit autoritativní charakter dosavadní výchovy a vybudovat alternativní model bez jakéhokoliv útlaku. Výchova měla především rozvíjet zdravé sebevědomí žáků, odstranit potlačování základních potřeb a formovat politické vědomí a lidskou solidaritu. Je usilováno o zásadně nové pojetí výchovy, jež by zabezpečilo svobodný rozvoj osobnosti (Jůva 2003). V 70. letech hnutí za antiautoritativní výchovu pozvolna odezívalo. Svým provokativním charakterem však pozitivně ovlivňovalo zejména rozvíjení partnerských vztahů mezi dospělými a dětmi. Představitel tohoto hnutí, skotský pedagog A. S. Neill, chápal svobodný růst dětské osobnosti jako oproštění od despotickeho nátlaku ze strany dospělých. Požadoval, aby kázeň byla uskutečňována na základě sociálních zkušeností. Vychovatelé měli být jen ochránci proti nebezpečným vnějším vlivům, rodiče a učitelé mají být interprety a sluhy přírody. Každý vnější tlak má negativní vliv na utváření člověka, mladá generace by proto měla prožívat mládí v úplné svobodě. Odmítal umělé tresty a zastával názor, že je třeba zbavit děti veškeré autority, aby zůstaly dobré a nenaučily se strachu ani nenávisti (Singule 1992). Pro pedagogický systém názorů na vzdělávání a výchovu rozvíjející se od poloviny 70. let 20. století, přinášející nové myšlenky a odmítající tradiční pedagogiku, která byla jako teoretická disciplína vytvářena po staletí, se používá pojem antipedagogika. Radikálně kritizuje dosavadní výchovná zařízení a výchovu, již označují jako manipulaci dětí dospělými snažícími se je ovládnout. Je připouštěno pouze vzdělávání bez jakýchkoliv výchovných nároků (Jůva 2003). Antipedagogové se řídí zásadami podpory rozvoje dětí místo výchovy a vzájemnou solidaritou a přátelstvím s dětmi. Chápu tedy děti jako rovnoprávné partnery a při svém působení vycházejí z jejich práv (Václavík 1997). Od počátku 80. let, v období postmodernismu, začínají ustupovat snahy o nalezení jediné správné cesty ve vzdělávání a ve výchově, neboť bývají často provázeny dogmatismem a autoritativností. Jsou zkoumány i zdánlivě značně odlišné výchovné systémy výchovy a je hledán určitý konsensus v globálním měřítku i projevováno větší

pochopení pro pluralistické pojetí výchovy. V oblasti výchovy se postmodernismus vyznačuje snahou zbavit výchovu všeho autoritativního, respektovat vychovávaného jedince a chápat ji jako pomoc na jeho životní cestě (Jůva 2003). Po roce 1989 se česká pedagogika navrácí k husitskému odkazu, k J.A. Komenskému, k pedagogickému odkazu 19. století, k G. Lindnerovi, k T. G. Masarykovi a především k tradicím rozvíjených před druhou světovou válkou. Obnovují a prohlubují se kontakty se západní pedagogikou a roste zájem o alternativní školy (Jůva 2003). Na začátku roku 1990 po ukončení etapy budování socialismu se školství ocitlo ve složitém procesu transformace, pro niž byly stanoveny tři základní cíle – demokratizace, humanizace a liberalizace. Z hlediska výchovy ke schopnosti chovat se ukázněně je důležitý princip demokratizace, jenž vede školy k vychovávání žáků k demokratickému občanství prostupující veškerým výchovným působením škol. Na základě humanizace školství výchova nemůže být násilím páchaným na dětech, i když by tak bylo jednáno s přesvědčením o jeho účelnosti správným směrem. Pedagogové by měli vždy respektovat práva dětí a jejich lidský přístup k dětem má být trvalý. Podle požadavku liberalizace školství mají být respektována práva jednotlivců – k jeho sebeurčení a samostatnému rozhodování na vlastní zodpovědnost. Ve školství byla tedy zdůrazňována nutnost zvýšení odpovědnosti žáků za své vzdělávání. Tato skutečnost je jistě z hlediska prevence nekázně ve škole velmi významná. Mezi další principy majícími význam pro výchovu ke kázni patří nahrazení manipulativní výchovy výchovou komunikativní, což mění klima školy a vztah učitele a žáků. Učitel již jednostranně neřídí žáky v zájmu plnění výukových cílů. Důraz je kladen spíše na vzájemnou komunikaci. Diferenciace a individualizace napomáhají vyjít při vyučování vstříc potřebám osobnostem žáků, proto přispívají k vytváření příznivého klimatu pro učební činnosti. Od konce roku 1989 probíhá tzv. vnitřní transformace školství zaměřující se mj. také na změnu vztahu učitele a žáků a mnohé myšlenky ze zmíněných projektů se skutečně realizují. Mezi nové edukativní koncepty reagující na současné problémy, se kterými se společnost na počátku 21. století setkává, patří globální výchova. Globální výchova se zaměřuje na výchovu všestranné osobnosti dětí a přikládá velký význam rozvoje sebevědomí každého jednotlivce v uvolněné a přátelské atmosféře ve třídě. Vytváření takového školního prostředí je jistě důležitým předpokladem pro předcházení nekázni. Také podle Modelu integrované tematické výuky Američanky Susan Kovalikové je jednou z nejdůležitějších zásad vytvoření

atmosféry naprosté důvěry ve třídě, a to jak mezi dětmi navzájem, tak i mezi učitelem a jeho žáky. Důležitou součástí integrované tematické výuky je učení se sociálním dovednostem. Úkoly mají být zadávány tak, aby je skupina žáků mohla vyřešit dělbou práce a opravdovou spoluprací (Václavík 1997).

S. Bendl (1998) (in Vališová 1998) píše o jistém uvolnění školní kázně v současnosti, kdy se učitelé stávají spíše poradci a partnery žáků. V některých školách bývají uzavírány tzv. žakovské smlouvy a školní řád bývá vypracován za spolupráce učitelů a žáků. S. Bendl (in Vališová 1998, s. 96) však zdůrazňuje, že ani v současnosti nemůže být postačující autorita založená pouze „*na partnerském vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným, na respektování potřeb a přání dítěte, na vysvětlování a smysluplných výzvách.*“ Za příhodnou cestu ve výchově vedoucí ke zdravému rozvoji (k pozitivnímu vývoji charakteru, mravnosti a uvědomělé ukázněnosti) žáků považuje autor vhodnou kombinaci formální a neformální autority (Vališová 1998). S. Bendl (2004 B) upozorňuje na skutečnost, že v některých případech se rodiče a učitelé obávají špatného vlivu svých výchovných zásahů na osobnost dětí, nečinně přihlížejí jejich nežádoucímu chování a tím je posilují v jejich nesprávném a škodlivém postoji. Děti mají být vedeny s úctou a respektováním jeho osobnosti a současně na ně mají být kladeny požadavky pro rozvoj vlastní samostatnosti a odpovědnosti za ni (Bendl 2004 B).

Tuto kapitolu je vhodné zakončit shrnutím B. Rotterové (1973), že je možné ukázněnost dítěte i dospělého člověka rozřadit do dvou skupin, jež jsou v odborné literatuře stavěny proti sobě v opačných pólech (např. násilí – svoboda ve výchově; autoritativní -- svobodná výchova; vést – nechat růst). Ve svých důsledcích však může podle B. Rotterové (1973) potlačovat rozvoj osobnosti člověka jak autoritativní, tak i volná výchova. „*Kritika autoritativní a volné výchovy se v průběhu doby formuluje a zpřesňuje v tzv. sociálně integrační koncepci, v odborné literatuře také nazývané „kooperativní“ nebo „demokratické“.*“ (Rotterová 1973, s. 78) Sociálně integrační koncepce spočívá v omezení vedení a kontroly dítěte. Má být učitelem a vhodným vytvářením situačních podmínek motivováno ke spolupráci, v níž se učí poznávat nutnost norem a jejich zachovávání i vytváření norem nových, úkolům lépe odpovídajícím (Rotterová 1973). V příznivé sociální atmosféře a ve spolupracujícím vztahu učitele a žáka dochází k všestrannému rozvoji osobnosti dítěte a integraci individuálních a sociálních zájmů je vytvořen předpoklad pro sebevýchovu a uvědomělou ukázněnost (Bendl 2004 B).

1.4 Osobnost učitele

Podle S. Bendla (2004 A) lze zařadit v nejširším slova smyslu mezi kázeňské prostředky sociální i jiné kompetence učitele, jako sociální dovednosti, motivování žáků, přísnost a důslednost, přirozenou autoritu učitele, porozumění pro žáky apod. Z výzkumného šetření S. Bendla (2001) (in Bendl 2004 A) vyplynulo, že k ukázněnosti žáků nejvíce přispívá učitelova přísnost a láska k dětem. Podle J. Dobsona (1997, s. 8) vyžaduje výchova ke kázni a sebekázni od učitele „*odvahu, důslednost, přesvědčení, píli a nadšené úsilí*.“ J. Dobson (1997) nedoporučuje užívat ve výchově dětí ani příliš přísné a tvrdé vedení ani nepromyšlenou přílišnou toleranci. Absolutní nadvláda dospělých spojená se studenou a strnulou atmosférou je pro výchovu dětí nevhodná, neboť v ní děti zažívají strach a nedostávají možnost naučit se samostatnému rozhodování. Jestliže však dítě naopak postrádá ze strany dospělých vedení a je zvyklé být svým vlastním pánem, bývá sebestředné a chybí mu úcta k druhým (Dobson 1997).

1.4.1 Důležité kompetence učitele

Podle A. Nelešovské (2005) vyžaduje učitelská profese široký všeobecný a odborný přehled i soubor pedagogických kompetencí. Oba zmíněné požadavky působí jako preventivní opatření před vznikem nekázně ve výuce. Z. Helus (2007) uvádí, že jednou ze základních kompetencí každého učitele by měla být i kompetence vytvářet pozitivní psychosociální klima, neboť takové klima napomáhá realizaci vzdělávacích cílů. Podle L. Prokešové (in Stuchlíková 2005) jsou důležité osobnostní předpoklady učitele, jako je osobnostní zralost, sociální kompetentnost, citlivost, vnímavost a schopnost akceptovat zvláštnosti jednotlivých dětí v oblasti jejich prožívání a chování. Z. Helus (2007) uvádí pět způsobilostí, které tato učitelova kompetence zahrnuje: 1. **jasně a plynule komunikovat** s žáky učivo, **organizovat učební aktivity** samotných žáků a adresně vzhledem k nim **konkretizovat úkoly** a požadavky; 2. **čerpat z reakcí**, činností a výkonů žáka zpětné informace o účinnosti svého vlastního pedagogického působení na ně, o efektivitě svého vyučování; 3. projevovat ve vztahu k žákům bytostný **osobní zájem** o jejich vzdělávací pokroky a osobnostní rozvoj; 4. projevovat **intelektuální nadšení** a osobní zaujetí pro vyučovací předmět a konkrétní učivo, které s žáky probírá; 5. motivovat žáky přejímat za své vzdělávání a za svoji budoucnost, za své studijní úspěchy i kvalitu vzájemného soužití osobní i kolektivní **zodpovědnost**.

L. Prokešová (in Stuchlíková 2005) zdůrazňuje význam učitelovy schopnosti vytvářet ve třídě příznivé klima pro vytváření sociálních dovedností, které současně slouží jako zdroj psychické podpory každého žáka. Za podstatné považuji zmínit názor L. Prokešové (in Stuchlíková 2005), která vyzdvihuje důležitost učitelovy schopnosti záměrně využívat vzdělávací obsah jednotlivých předmětů k podpoře emocionálního rozvoje žáků. Podle autorky je třeba vést žáky k vhodnému vyjadřování vlastních pocitů, k chápání pocitů jiných lidí a ke schopnosti regulovat své emoční prožívání a reakce (Stuchlíková 2005). Tak bude přispíváno k předcházení nekázně ve škole.

Podle D. Byrne (1992) není jedinou povinností učitele vyučovat, neboť musí zvládat mnohem více rolí, které musí střídat v závislosti na typu učebních činností žáků. Učitelé se musí neustále ujišťovat, že žáci vědí, jaká je náplň jejich učebního úkolu a povinností ve vyučování. Je nutné sledovat, zda se všichni žáci snaží své úkoly plnit co nejlépe. V tomto smyslu má učitel řídicí roli, neboť organizuje a kontroluje učební činnosti žáků. Další rolí učitele je role facilitátora a poradce, při níž se snaží podněcovat pozitivní a smysluplnou interakci mezi žáky ve třídě, být žákům v průběhu vyučování stále připravený poskytnout radu či pomoc. Je důležité umět zapojit všechny žáky do vyučování, současně však také zvládnout usměrňovat nadměru aktivní žáky od přílišné dominance ve výuce. Při sdělování názorů žáků je třeba dávat jim najevo svůj zájem a přesvědčení o jejich důležitosti a dát jim najevo, že je jim s patřičnou pozorností nasloucháno. Pro zvýšení efektivnosti práce ve vyučování je podle autora velmi užitečné pamatovat na dodržování všech výše uvedených rolí (Byrne 1992).

1.4.2 Význam autority učitele a souvislost s jeho osobností

Ve vyučování má vládnout pořádek a kázeň, které jsou opřeny o autoritu učitele. J. Uhlířová (in Vališová 1998, s. 99) uvádí, že autorita je významnou složkou utváření kázně a „jedním z nejvýznamnějších prostředků motivujících ukáznování, podřizování se normám.“ S. Bendl (in Vališová 1998) píše, že kázeň předpokládá autoritu, tedy faktor, který bude řídit chování žáků. Učitel, který si dokáže získat a udržet autoritu, získává velký vliv na dítě ve vztahu ke škole a také na jeho mravní, charakterové a volní vlastnosti, jež se úzce váží k problematice kázně (Vališová 1998). Získání a udržení si autority u žáků patří k nejdůležitějším kompetencím učitele, neboť přijetí řádu a kázně je zásadním předpokladem efektivního vyučování. Podle A. Vališové (1999) výchovná

praxe ukazuje, že škola, rodina i společnost bez autority a smysluplného režimu nedokáží plnit svůj účel a ztrácí svou hodnotu a základní funkce.

J. Dobson (1997) uvádí, že učitelé disponující autoritou jsou žáky nejvíce oblíbení, neboť v jejich třídě vládne pořádek i bezpečí. Děti upřednostňují přísné učitele, neboť chaos narušuje nervovou soustavu. Možnost nežádoucího chování je pro děti lákavá pouze dočasně, po určité době již začíná být únavná a žáci se stávají podrážděnými (Dobson 1997). Autorita učitele pomáhá žákům v orientaci v sociálních i odborných problémech. Díky jeho autoritě se děti učí chápat samy sebe a sebehodnocení, učí se sebeovládání i řešení běžných životních situací (Vališová 1998).

Skutečnou autoritu učitel získává a nebývá mu předem dána. Také T. Klenot (in Vališová 1998) píše, že autorita může být učiteli propůjčena, vliv na své žáky však musí získat vlastními silami. Podle A. Vališové (1998) není autorita učitele trvalá, závisí na vztahu učitele a žáků a může být zvyšována či snižována každým dnem. Děti obdivují učitele, kteří jsou schopni vytvořit spravedlivý „právní systém“, protože mají rády spravedlnost a pokud někdo poruší pravidlo, přejí si okamžitou odplatu. Pokud učitel zapůsobí na své žáky jako skutečná autorita, získává účinný nástroj k ovlivňování jejich přirozeného osobnostního rozvoje. Autorita učitele je vždycky výrazem vztahu se žáky a jejím základem by měl být cíl prospět celé třídě. Učitel uplatňuje ve výchovně vzdělávacím procesu autoritu ve smyslu pravomoci a odpovědnosti, protože určuje cíle a obsah učení, organizuje vyučování, rozhoduje o učebních metodách, stanovuje normy chování a hodnotí výsledky učení. Bez autority učitel nemůže vést svou třídu a tím ani kvalitně vykonávat své povolání (Vališová 1998). J. Dobson (1997, s. 116) upozorňuje, že *„učitel, který ve třídě autoritu nemá, nevyhnutelně připouští porušování kázně, a tak narušuje něco, co je u dětí základem hodnotového systému.“* R. Jedlička (in Vališová 1998) zdůrazňuje, že dítě musí mít pozitivní zkušenost s autoritou dospělých a z primární rodiny, aby bylo schopno akceptovat autoritu učitele jako přirozenou. J. Dobson (1997) uvádí, že učitelé na prvním stupni základní školy mají možnost položit základ pozitivních postojů dětí k autoritě a k výchovnému klimatu ve škole.

A. Vališová (1998) uvádí, že pravděpodobně existují osobnostní rysy, které napomáhají učitelům získávat a udržovat vlastní autoritu. Mezi významné předpoklady budování a fungování autority učitele patří jeho odborné kompetence, komplex osobnostních rysů a manažerské dovednosti. K rozhodujícím aspektům vedení školní třídy patří pravděpodobně **poznání** (učitel je nositelem poznání a vzdělání, čímž si získává

autoritu u dětí i veřejnosti), **činnosti** (úroveň činností, dovedností a schopností; schopnost klást otázky, podněcovat myšlení a zvědavost žáků, řešit problémy, organizovat učení), **výkonnost** (odolnost vůči zátěži, intenzita pracovního nasazení, obětavost, pracovitost, zaujetí) a **mravní vlastnosti** (vážnost, vzor, spolehlivost, jistota, zralost, stálost osobnosti) učitele. A. Vališová (1998) uvádí, že předpokladem přirozené autority učitele jsou **odborné, společenské, motivační a metodické kompetence** učitelů (schopnost pracovat, reagovat a dorozumět se ve stále proměnlivých a nepředvídatelných situacích), **interaktivní kompetence** (schopnost kontrolovat reakce druhých; schopnost realizovat stanovené cíle v komplexních sociálních situacích; ovlivňovat chování žáků učitelovými dovednostmi tak, aby bylo v pedagogické interakci dosaženo optimálního výsledku). Autorka zmiňuje několik nezbytných předpokladů pro přirozenou autoritu učitele, mezi něž zahrnuje **vyjadřování učitelova statusu, kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení a účinný přístup k nežádoucímu chování** (Vališová 1998).¹

R. Jedlička (in Vališová 1998) píše o zjištěních výzkumu, že žáky oblíbení, vážení a respektovaní učitelé byli ti, kteří měli schopnost **empatie, akceptace a autenticity**. Podle Bláhy a Šebka (1988) (in Vališová 1998) si mládež u učitelů obzvláště cení **opravdovosti, spolehlivosti, upřímnosti a citlivosti**. Mezi charakteristiky učitele napomáhajícího ukázněnosti žáků patří podle S. Bendla (2004) přístnost, důslednost, láska k dětem, schopnost vést zajímavou a efektivní výuku, sebevědomé vystupování, humor, spravedlivost, dobrá organizace výuky, asertivní chování, být sám příkladem slušného chování. Naopak učitelé s nedostatkem uvolněnosti a smyslu pro humor, kteří si nejsou jistí sami sebou, mají potřebu zakrývat své emoce, strádají vnitřním napětím a stále se kontrolují, jsou žáky přijímáni mnohem hůře a vztah žáků k nim není tak pozitivní (Vališová 1998). Je vhodné dodat upozornění J. Dobsona (1997) že učitele, kteří se snaží žáky ovládat hněvem, čeká frustrace. „*Děti zjistí, jak daleko dospělý zajde, dokud nezačne jednat, a vždy ho zatlačí přesně do této meze.*“ (Dobson, 1997, s.

¹ Někteří autoři (in Vališová 1998) vymezují předpoklady přirozené autority v těchto oblastech: vysoké profesionální a odborné úrovni, v umění vést a řídit tým, v dovednosti komunikovat a kooperovat se skupinou, v dovednosti předcházet konfliktům a řešit je, v umění nenásilně přesvědčovat a vyjednávat, v dovednosti motivovat ostatní k pracovnímu a studijnímu výkonu, v umění kombinovat velkorysost, humor, přístnost a důslednost, v dovednosti zvládat své citové vztahy, v umění stanovit vzájemná pravidla mezilidských kontaktů i pracovních povinností a jejich společném respektování, v umění sdělovat pochvalu i kritiku, v celkovém přirozeném image a kultivovaném vystupování (Převzato z: Vališová 1998, s. 76).

33) Podlamovat autoritu učitele mohou dále vágní požadavky, trvalá nerozhodnost, měkká poddajnost, bezmocnost, ale také nevypočitatelnost v jednání spojená s přísností (Vágnerová 1998).

T. Klenot (in Vališová 1998) uvádí pět druhů vlivů, kterými se učitelé mohou snažit příznivě ovlivnit chování žáků. Patří mezi ně **osobní kouzlo, znalosti, udílení odměn, potrestání, oprávněnost** (žáci uznávají učitele jako vůdce a ochotně plní jeho požadavky, protože mají respekt k učitelovu postavení). Autor shrnuje, že nejlepší výsledky pedagogického působení má učitel, který dokáže spojit několik forem vlivu (Vališová 1998).

Podle S. Bendla (in Vališová 1998) je velmi důležité zamyslet se nad druhem autority a nad tím, k čemu žáky vede. Píše, že přirozená a zdravá autorita je pro výchovu a vývoj jedince velmi žádoucí a důležitá. Neméně důležité je získání morální autority, a to nejen poctivým vztahem k sobě, ke druhým lidem a ke světu, ale také silou charakteru – poctivým, odpovědným a důsledným jednáním s porozuměním. Čím méně bude učitel nucen využívat statutární autority učitele, tím více bude moci užít laskavou autoritu své osobnosti, a to i pro rozvíjení partnerských vztahů se žáky jako spolupracujícího týmu (Vališová 1998).

Je vždycky důležité zvážit míru kázně, již je třeba po žácích vyžadovat. V současnosti je upřednostňována pevná a důsledná kázeň před kázní tvrdou a bezcitnou. Je důležité brát ohled na psychické nároky žáků a současně se nestát slabým učitelem. Jedna z krajních poloh autority vyžadující absolutní poslušnost vychovává jedince, kteří se nedokáží rozhodnout, protože jim nebylo umožňováno naučit se vlastnímu rozhodování a nést za ně odpovědnost. Opačnou možnost představuje rezignace na výchovu, jež je odmítána proto, že vždy vyžaduje vedení. V. Pařízek (in Vališová 1998) odmítá úplnou podřízenost i naprostou volnost a píše, že je nutné přijmout kompromis pohybující se kolem středu této pomyslné škály. Vedoucím hlediskem by měl zůstat soulad zájmů jedince a celku. Obecně bývá doporučováno určité omezení v chování a v nárocích dětí, je však třeba vždy moudře promyslet rozumnou míru. J. Kořa navrhuje učitelům vytyčit si ve svém působení požadavek na laskavost, důslednost a spravedlnost (Vališová 1998).

J. Kořa (in Vališová 1998) píše o současné snaze o snižování hostility v sociálním klimatu školních tříd. Zmiňuje se také o názoru, že pokud bude učitel příliš autoritativní, bude probouzet latentní agresivitu svých žáků, jež se bude ve společnosti

dále reprodukovat. Autoři návrhů koncepcí dnešní výchovy uvažují, jak vychovávat děti neagresivním způsobem a přitom efektivně. Humanisté se odvolávají na demokracii jako na cíl, který je nutné stále následovat (Vališová 1998).

Při pedagogické interakci je tedy velmi důležité ponechat žákům určitou míru svobody při rozhodování o učebních činnostech. Tato volnost by však neměla snižovat efektivitu vyučovacího procesu.

1.4.3 Výchovní styl učitele

Výchovní styl učitele má klíčový vliv na ukázněnost žáků a výrazně ovlivňuje vzájemné vztahy mezi žáky, jejich psychiku i emocionální klima ve třídě. S. Bendl (2004 A) považuje výchovní styl učitele za komplexní kázeňský prostředek. Podle autora se rozlišují tři základní styly výchovy – **autoritativní** (autokratický), **sociálně integrační** (demokratický) a **liberální** (laissez-faire). V praxi se však tyto tři typy rozšiřují o dva přechodné styly, a to o **autoritativní styl s integračními prvky** a **sociálně integrační styl s liberálními prvky**. S. Bendl (2004 A) zastává názor, že nejlepší ukázněností se vyznačují třídy, jejichž učitelé ve vztahu k žákům uplatňují autoritativní styl výchovy s integračními prvky. Tento výchovní styl lze charakterizovat tím, že učitel důsledně vede a řídí pedagogický proces a učí žáky poznávat nutnost dodržování a zachovávání norem. Na žáky jsou kladeny přiměřené požadavky, jejichž významu všichni rozumějí. Plnění těchto požadavků jsou důsledně kontrolovány. Žáci jsou upozorňováni na možné důsledky nevhodného jednání a tím je jim umožňováno provést samostatné zodpovědné rozhodnutí. Při kritice a chvále se učitel nezaměřuje na žáka samotného, nýbrž na jeho chování a jednání. Dětem je projevováno porozumění. Ve výjimečných situacích dokáže být učitel tolerantní k projevům nežádoucího chování. I když umí být k žákům otevřený, zachovává si od nich určitý odstup. Je přísný a na žácích mu záleží. Má pevně stanovený výchovní cíl a je dobrým organizátorem. Působí na chování a jednání žáků nejen příkazy, ale především příkladem. Při řešení konfliktů vystupuje klidně a vždy nejprve zhodnotí situaci, své schopnosti a možnosti. Řešení konfliktu nikdy neodkládá na pozdější dobu. Na projevy neukázněného chování reaguje okamžitě a klidně. Dokáže se dobře orientovat v sociální situaci a vystupuje vyrovnaně. Vyjadřuje se přiměřeně hlasitě a srozumitelně a dokáže udržovat přímý oční kontakt (Bendl 2004 A). P. Novotný (in Vališová 1998) hovoří o autoritativním modelovém typu výchovy. Podle jeho charakteristiky usuzují, že má podobné rysy jako výše

zmíněný výchovný styl. Domnívám se proto, že je pro školní prostředí také vhodný. Autoritativní pedagogové jsou nároční vůči svým žákům. V jednání jsou pevní a přímí a svou autoritu uplatňují skrze racionální a věcné požadavky, o nichž jsou ochotni diskutovat. Autor uvádí, že je popsán pozitivní vliv autoritativního stylu výchovy na socializaci problémových jedinců, sebepercepci dítěte, samostatnost a schopnost sebeřízení i vědomí své hodnoty a rozvoj jeho sociální kompetence. Autoritativní styl výchovy je považován za vyvážený a optimální.

Výchovné styly, které se vyznačují extrémním příklonem k autoritě, nebo naopak odklonem od autority, prokazatelně snižují efekt výchovně vzdělávacího působení.² Je důležité jednat na základě demokraticky stanovených cílů a norem, přesně je dodržovat a na jejich utváření i konkretizaci nechat podílet i žáky. Demokratickému vedení třídy je třeba přizpůsobit celkové klima školy a třídy a uplatnit prvky svobody v rozhodování a v odpovědnosti za ně. Je tedy třeba jasně určit pravidla demokratického soužití, přičemž má demokraticky působit také celý obsah vyučování a učení na utváření postojů, hodnot a jednání ve třídě. Učitelé i žáci by měli respektovat pravidla vzájemného soužití. Při demokratizaci školy by však měl být řád pružný a tím odpovídat cílům a podmínkám školy, nabízet prostor pro stanovení cílů, obsahu a metod učení a umožňovat žákům a rodičům s učiteli spolurozhodovat o cílech, metodách a obsahu učení (Vališová 1998).

1.5 Osobnost žáka

Jestliže chceme vychovávat děti ke kázní, je třeba znát psychologické charakteristiky vývoje žáků. V této kapitole se tedy pokusím shrnout základní poznatky této problematiky. Podle M. Vágnerové (1997 A) je znalost učitele vývojových fází žáků i jejich smyslu a cíle významným předpokladem pro podporu klidného vývoje jeho svěřenců a pro schopnost jim v případě potíží poskytnout pomoc. S. Bendl (2004 B) se zmiňuje, že zdravý jedinec je schopný dosáhnout ukázněného chování, ale počet a náročnost norem musí být přiměřeny věku a individualitě žáka. M. Vágnerová (1997 A) i S. Bendl (2001) píší, že během vývoje se děti učí rozlišovat ukázněné a neukázněné chování i jeho vhodnost ve vztahu k určité situaci. Ve školním věku dochází ke zrání

² Při autoritativním stylu výchovy je upřednostňována naprostá poslušnost a pedagogové svou autoritu uplatňují skrze trestající přístup k dítěti. Snaží se řídit jeho jednání a nedává prostor k samostatné aktivitě. Dovolující styl naopak užívá autority nedostatečně. Učitelé mívají k dětem vřelý vztah, málo je však směřují a řídí (Vališová 1998).

centrální nervové soustavy, proto jsou děti odolnější vůči zátěži. Děti v tomto věku bývají většinou optimisticky naladěné a emočně vyrovnané. Emoce jsou více vnitřně regulovány a dítě věří, že může své vlastní pocity ovládat. Pociťují potřebu být ostatními přijímáno, což stimuluje rozvoj schopnosti regulovat projevy rušivých nebo neimponujících emocí. K rozvoji sebehodnotící emoce, jež ovlivňuje sebeúctu a sebelásku, přispívají zkušenosti ze srovnávání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí a z hodnocení dospělých a vrstevníků. Pocity osobní nedostatečnosti a méněcennosti mohou mít nepříznivý dopad na chování žáků, proto je třeba vždy dbát na rozvíjení kladné sebehodnotící emoce všech žáků ve třídě. Děti také začínají více rozlišovat sebehodnotící emoce, jako jsou pocity viny, zahanbení a hrdosti. Tak mohou lépe porozumět různým konfliktním situacím, jež mohou ve škole nastat. Konflikty a spory mezi vrstevníky vznikají proto, že jednotlivé děti mohou určitou situaci prožívat a hodnotit odlišně. Učitel může poskytnutím zpětné vazby pomoci nápravě emočního reagování i vysvětlení jeho významu (Vágnerová 2005 A). Aby mohl poskytnout adekvátní zpětnou vazbu a přispět k emočnímu vývoji, je potřebná znalost charakteristik **emočního vývoje** dětí školního věku. V následující kapitole se jím tedy zabývám. Při plnění učebních povinností ve škole je nutné, aby žáci dokázali odložit dosažení okamžitého uspokojení a přizpůsobit se situaci ve škole. **Vůle** se rozvíjí v boji s překážkami a při jejich překonávání, proto není vhodné dítě chránit před pro ně zvládnutelné těžkostmi. Pokud dítě zahájí nějakou činnost, mělo by ji vždy dovést do konce. Subjektivní pocit zátěže prožívaný dětmi ve škole je vývojově užitečný, protože je učí strategiím, jak se vyrovnat s překážkami a neúspěchy (Trpišovská 2004). Vývoj **autoregulace** založené na vůli jedince a jeho vědomí nutnosti probíhá po celé období školního věku a souvisí i s vývojem poznávacích procesů (zejména s decentrací). Závisí na zrání a na učení a postupuje od emocionální regulace k vyspělejší formě vyznačující se schopností vzdát se okamžitého uspokojení pro pozdější dosažení hodnotnějšího cíle (Vágnerová 2005 A). Reakce dítěte na nedodržení norem pocity viny signalizuje rozvinutější autoregulaci (Bendl 2001). Rozvinutější autoregulace umožňuje, že se děti dokáží ovládnout a chovat se adekvátně vzhledem k dané situaci, proto je třeba snažit se o její soustavné rozvíjení.

V této kapitole se zaměřuji na osobnostní a sociální vývoj dítěte v období mladšího a středního školního věku. Pro učitele je totiž velmi důležité vědět, jaké chování může od svých žáků očekávat a jaké nároky může vyžadovat, aby byly věku dětí přiměřené.

1.5.1 Vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku

Znalost vývojových charakteristik dětí umožňuje vytvořit akceptující a adekvátní prostředí pro výuku a také v případě nutnosti účinně zasáhnout. Jestliže se dítě potýká s některými s níže zmíněných problémů spojených s nástupem do školy, může to nepříznivě ovlivnit jeho schopnost chovat se ukázněně. Role žáka spojená s náročnějšími požadavky rodičů a školy může dítěti přinášet zátěžové situace a způsobit zhoršení emoční vyrovnanosti a rozvoj negativních emocí. Se svou novou rolí částečně ztrácí bezpečí a jistotu pocitu své výjimečnosti a rodičovské akceptace. Ve třídě, kde je jeden z mnoha žáků, se může cítit ohroženo. To je důvodem, proč se děti mladšího školního věku snaží upoutat pozornost učitele nejrůznějšími způsoby. Např. chlubením a žalováním se snaží získat výjimečné postavení, na jaké je zvyklé v domácím prostředí. Takové chování je vlastně obranná reakce a je svému věku přiměřené (Vágnerová 2005 A), proto by měl učitel podle této skutečnosti adekvátně reagovat.

Dítě již chápe závislost hodnocení učitele na vlastních projevech a je částečně schopno posoudit své chování ve vztahu ke stanoveným normám. Je schopno je také regulovat, a to bez potřeby egocentrického uspokojení bez ohledu na okolnosti. Pro některé děti mohou být požadavky dospělých subjektivně neúnosné a může dojít k vývojové krizi. V takové situaci může dítě reagovat odmítnutím role školáka a rozvinout obranný mechanismus usnadňující adaptaci na svou novou roli (Vágnerová 1997). Obrannými mechanismy se věnuji v jiné kapitole této diplomové práce. J. Dobson (1997) uvádí, že pokud není dítě v první třídě pro školu dostatečně zralé, může si vytvořit negativní sebeobraz o sobě sama, což je velmi obtížné napravovat. Takové dítě je podle autora pod velkým emocionálním tlakem (Dobson 1997). M. Vágnerová (1997 A) upozorňuje, že je riziko větší, jestliže jsou očekávání dospělých nerealistická nebo je do školy zařazeno nezralé či nepřipravené dítě (Vágnerová 1997). Je tedy nezbytné věnovat zvýšenou pozornost žákům v první třídě, kteří i přes doporučený odklad zahájili školní docházku. Protože nástup do školy vyžaduje osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky, je zvýšena míra nejistoty dítěte. Je stimulována potřeba získání nové jistoty a bezpečí, jež bývá často uspokojována ve vazbě na učitele. Podle M. Vágnerové (1997 A) má učitel pro dítě velký subjektivní význam a je důležité působit na žáky jako citově akceptující zdroj jistoty. Za těchto okolností děti většinou

lépe pracují. Díky **schopnosti logické úvahy** a realistickému přístupu se děti postupně naučí přijímat autoritu učitele objektivněji stejně jako svou pozici ve třídě, kde nemají výjimečné postavení. Dále jim pomáhají pochopit řád školy a jeho požadavky i způsob hodnocení učitele. O autoritě učitele nepochybují, neboť je jejich myšlení vázáno na konkrétní skutečnost, kterou pro ně sdělení názoru dospělých představuje (Vágnerová 1997). Pravidla stanovená učitelem by tedy v tomto věku měla být žáky akceptována. Přizpůsobení se školnímu režimu usnadňuje **emoční zralost** a zkušenost. V období mladšího školního věku dochází k větší regulaci emocí, protože děti pociťují velkou potřebu být ostatními přijímány. Děti si začínají uvědomovat, že v některých situacích je nutné potlačovat své rušivé či nepříjemné projevy (Vágnerová 2005 A). Podle M. Vágnerové (1997 A) bývají problémy s **autoregulací** při nástupu do školy běžné. Podle autorky děti zpravidla nezpochybňují význam povinností ve škole, nedokáží však odolávat atraktivnějším podnětům. Protože žáci mladšího školního věku nejsou vytrvalí, potřebují vedení a kontrolu dospělých (Vágnerová 2005 A). Autorka se zmiňuje o potřebě dětí dosáhnout společenského uznání. Uspokojení v oblasti ocenění a **akceptace druhými** znamená saturaci také v oblasti jedné ze složek potřeby jistoty a bezpečí. Pro vývoj dítěte je velmi důležité jeho **sebevědomí**. Podle M. Vágnerové (1997 A) je přijatelné sebevědomí ovlivněno mírou úspěšnosti v důležitých oblastech – výkonem ve škole, akceptací ve skupině dětí a jistotou ve své rodině. Hodnocení ostatních se transformuje na sebehodnocení téměř v nezměněné podobě, neboť dítě v období mladšího školního věku jako nekritický realista přijímá skutečnost bez většího zkreslování (Vágnerová 1997 A). Z hlediska kázně je důležitá kapacita a kvalita **pozornosti**. Schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou dobu dozrává na počátku školního věku. I když je učební látka zajímavá, dítě se např. v sedmi letech dokáže soustředit asi sedm až deset minut. Délka soustředění se prodlužuje maximálně o jednu až půldruhé minuty za každý rok. Mladší školáci se nechají snadno rozptýlit nepodstatnými podněty (Vágnerová 2005 A). V nižších třídách je tedy vhodné zařazovat spíše kratší a různé učební činnosti.

Podle S. Bendla (2001) je povědomí o základních normách lidského jednání jedním z ukazatelů školní zralosti. Také M. Vágnerová (1997 A) píše, že by dítě na počátku školní docházky mělo dokázat diferencovat žádoucí a nežádoucí projevy chování. Většina šestiletých dětí ví, jaké jednání je považováno za správné a jaké nikoliv (Vágnerová 2005 A). Po vstupu do školy dochází k postupnému **zvnitřňování systému**

mravních norem a vytváří se kladné mravní vlastnosti (Trpišovská 2004). M. Vágnerová (1997 A) upozorňuje, že hodnoty a normy, které má dítě při vstupu do školy interiorizované, vycházejí převážně z rodiny. Rozpor mezi normami rodiny a společnosti znamená pro dítě velkou zátěž, neboť škola dítěti předkládá nové hodnoty a normy, jež jsou nutné pro zvládnutí role žáka (Vágnerová 1997). Po nástupu dítěte do školy dítě musí přijmout zodpovědnost za vlastní jednání i jeho následky. Dítě se musí naučit chápat, že učitel je bude hodnotit právě na základě jeho chování a výkonu (Vágnerová 2005 A). Motivace k plnění školních norem kladoucích důraz na potlačení individuálních potřeb souvisí s osobním vztahem k učiteli. V kladném případě mu chtějí udělat radost a být svým kantorem akceptovány a oceňovány (Vágnerová 1997). Děti spíše poruší normy ve vztahu k vrstevníkům než k dospělým. Porušování stanovených norem nejsou zapříčiněny jejich neznalostí, nýbrž nedostatečnou schopností sebeovládání (Vágnerová 2005 A). M. Vágnerová (1997 A) uvádí, že morálka mladších školáků se zafixovala jako jednoznačná a platí za všech okolností a pro všechny stejná pravidla. L. Kohlberg, který vycházel z Piagetovy teorie, toto stadium morálního vývoje nazval **konvenční úrovní**. V tomto stadiu dominuje význam splnění sociálního očekávání (Vágnerová 1997). Podle M. Vágnerové (2005 A) je však zakázané chování někdy natolik lákavé, že dítě neodolá ani při vědomí hrozícího trestu. Díky proměně způsobu myšlení si malý školák uvědomuje, že lidé mohou mít různé názory i důvody ke svému chování. Tato skutečnost má velký význam při řešení sporů, které mohou ve školní třídě nastat.

V raném školním věku se z hlediska vývojové podmíněnosti typu problémového a poruchového chování podle M. Vágnerové (1997) (in Bendl 2001) jedná spíše o projevy nezralosti nebo nepřipravenosti. Některé děti pro svou infantilnost ještě nedokáží přijmout omezení (někdy si je ani neuvědomují), která vycházejí z role školáka, proto často vyrušují. Může se jednat také o děti z rodin s odlišnými normami chování nebo o děti výchovně zanedbané. V tomto věku se však většina dětí adaptuje a začíná se chovat adekvátním způsobem. Protože dítě přechází z úrovně prelogického myšlení do stádia konkrétních logických operací, mohou se vyskytovat občasné nepřesnosti v hodnocení reality, jež navenek mohou působit jako lež. Tyto projevy mohou působit jako lež a jsou způsobeny tím, že dítě nedokáže ostře odlišit realitu od fantazie. Z tohoto důvodu se podle M. Vágnerové (1997) (in Bendl 2001) také může stát, že děti nerespektují osobní vlastnictví spolužáka a někdy mu něco odcizí. Jedná se však spíše o nezralost

autoregulace než o vědomé porušení stanovených norem. Při takovém kázeňském přestupku je tedy třeba zasáhnout s uvážením skutečných příčin tohoto chování (Bendl 2001).

1.5.2 Vývojové charakteristiky dítěte středního školního věku

Podle M. Vágnerové (2005 A) je období středního školního věku (mezi osmým a jedenáctým rokem; třetí až páté třídy) relativně méně dynamická fáze. Děti se na roli žáka a na školu již adaptovaly a zvládly základní normy chování (Vágnerová 1997 A). Klidový stav však může být narušen nejrůznějšími sociálními tlaky rodiny, školy či vrstevnické skupiny (Vágnerová 2005 A). Vytváří se představa ideálního sebepojetí, o něž se dítě snaží. Jestliže se dítěti nedaří přiblížovat se vytyčenému ideálu, dochází ke zhoršení sebedůvěry a sebeúcty. Schopnost chápat situaci objektivněji a autonomie v sebehodnocení v tomto věku vzrůstá. Pod vlivem nových zkušeností dosáhne určité socializační úrovně, mění se jeho postoj k učiteli související s rozvojem logických operací a dochází k jeho větší kritičnosti. Veškeré **emoce** (i své vlastní) hodnotí podle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní. Rozvíjí se schopnost dítěte chápat emoce druhých lidí. Projevy strachu a úzkosti, jež jsou chápány podle norem vrstevnické skupiny jako selhání, se dítě snaží potlačovat. Emoční oporu představují stále častěji vrstevníci (Vágnerová 2005 A). **Vrstevnická skupina** (školní třída) nabývající pro jedince velkého významu, disponuje poměrně velkou autoritou. Má své vlastní specifické normy platné pro všechny její členy a pokud někdo z žáků nesplňuje její očekávání, je ostatními odmítán. Žáci v ní potřebují získat ocenění a dobré společenské postavení (Bendl 2001). Délka **pozornosti**, která ovlivňuje kázeň při výuce, trvá v deseti letech asi deset až patnáct minut. V tomto období se rozvíjí schopnost ovládání pozornosti především z hlediska jejího zaměření. Děti snáze zaměřují svou pozornost a nenechávají se tak snadno odpoutat nepodstatnými podněty (Vágnerová 2005 A). Díky proměně způsobu myšlení dítě dokáže mezi osmým a desátým rokem z reakcí jiných lidí přibližně odhadnout, jak se jim jeví jeho názory, chování a postoje. Podle autorky mohou mít děti v tomto věku větší užitek z poskytnuté zpětné vazby. Pro nedostatečně rozvinutou **autoregulaci** potřebují být žáci středního školního věku vedeni a kontrolováni dospělými, neboť nejsou vytrvalé a nedokáží odhadnout, jak dlouho je nutné pracovat (Vágnerová 2005 A).

Děti středního školního věku již nejsou tak egocentrické jako děti mladšího školního věku. Pokud se však dostanou do zátěžové situace, mohou i v tomto věku reagovat egocentricky (Vágnerová 2005 A). Podle M. Vágnerové (1997 A) si děti stále více uvědomují, že je třeba respektovat zájmy jiných lidí. Ve středním školním věku se rozvíjí prosociální chování a podle Eisenberga (1986) (in Vágnerová 2005 A) se řídí stereotypizovanou představou dobra a zla. Schopnost jednat prosociálně je posilována rozumovým hodnocením i zafixovanou emocionální zkušeností. Dochází ke kladení důrazu na rovnost požadavků a hodnocení. Děti chápou spravedlnost jako naprostou stejnost nároků a hodnocení. I když děti v tomto věku dokáží pochopit rozdíly v možnostech a schopnostech sourozenců a spolužáků, emočně nejsou schopny rozdílný postoj ani různé hodnocení tolerovat. Ke konci středního školního věku se objevují první náznaky změny postoje vůči autoritě. Dochází ke vzrůstajícímu významu vrstevníků a jejich autority. Kolem desátého roku začínají být pro děti významné normy skupiny a norma prezentována učiteli pozbývá své prioritní důležitosti (Vágnerová 2005 A).

1.5.3 Normy chování a vývoj morálního uvažování

Jestliže chceme vychovávat děti k vědomí mravních hodnot a k mravnímu přesvědčení, je třeba znát vývoj morálního vědomí a jeho zákonitosti. V této kapitole se tedy pokusím shrnout základní poznatky této problematiky. Podle M. Vágnerové (2005 A) se dítě ve středním školním věku snaží chovat podle pravidel, aby se vyhnulo ohrožení své pozice ve skupině. Potřeby jistoty, bezpečí a seberealizace jsou uspokojovány pozitivním hodnocením (Vágnerová 2005 A). Chování dětí v tomto věku ovlivňuje nejen potřeba pozitivního hodnocení ostatních, ale i potřeba pozitivního sebehodnocení. Dítě se snaží chovat tak, aby po svém jednání nepocíťovalo pocity viny, jež by ho trápily a snižovaly jeho sebeúctu. Učitel nemusí mít osobní význam a jeho názor je přijímán spíše jako informace, jež je akceptována podle svého vztahu k již přijatým normám, zkušenostem a sebehodnocení. Požadavky lišící se od již stanovených pravidel pokládají děti za nespravedlivé a odmítají se podle nich řídit (Vágnerová 1997). Vztah k normám se příliš nemění a dítě o nich v tomto věku nepochybuje. I když může projevit nechuť některé požadavky plnit, není ještě dostatečně zralé na to, aby s autoritou polemizovalo a normy nezpochybňuje. Význam norem děti poznávají podle důsledků, které by jejich dodržování či porušení mohly přinést. Pro dítě zatím není příliš

podstatný záměr, ale chování či výsledek počínání, které by mohl dospělý vidět (Vágnerová 2005 A). Pro rozvoj schopnosti vzájemně spolupracovat a současně i pro rozvoj autonomní morálky jsou vhodné podle P. Vacka (2008) skupinové projekty, při nichž děti plánují svoje postupy a společně diskutují, jak dosáhnout cílů, spravedlivě si rozdělit práci apod. Školní třída poskytuje mnoho příležitostí ke spolupráci a je dobrým prostředím pro překonávání na sebe zaměřeného myšlení a tzv. slepé poslušnosti vůči autoritě. Autor zdůrazňuje, že pro rozvoj morálky je důležité, aby se děti podílely na tvorbě školních či třídních řádů a pravidel (Vacek 2008). Podle H. Heidbrinka (in Vacek 2008) je na prvním stupni základní školy morálka výrazně situačně vázaná a se situací se mění i představa o správném a špatném jednání. Jestliže určité jednání zůstane proti zvyklostem nepotrestáno, nebo je dokonce odměněno, přestává být v očích dítěte špatné a začíná být správné. J. Piaget (in Vacek 2008) vymezil dvě široce definovaná stadia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. „*Mladší děti se nacházejí ve stadiu závislosti na vnějších zákonech a pohnutkách (heteronomní morálka) a starší (kolem jedenáctého, dvanáctého roku) přecházejí do stadia zvnitřnění mravních zákonů (autonomní morálka).*“ (Vacek, 2008, s. 8, 9) Podle L. Kohlberga (in Vacek 2008), který vymezil tři úrovně a šest stadií morálního vývoje, jsou pro osobu na **předkonvenční úrovni morálky** společenské normy cosi vnějšího, zatímco jedinec na **konvenční úrovni morálky** se s normami ztotožňuje a bere je za své, zvláště tehdy, pokud jsou předkládány institucionální nebo fyzickou autoritou. V prvním stadiu předkonvenční morálky je důvodem pro správné jednání snaha vyhnout se trestu a poslušnost vůči autoritě. V této fázi převládá egocentrické hledisko, neboť dítě si neuvědomuje zájmy druhých ani jejich odlišnost. Nedokáže zaujmout pohled z perspektivy druhých a autoritu respektuje proto, že je silnější, nikoliv proto, že představuje společenský řád nebo morální ideály. Ve druhém stadiu předkonvenční morálky jsou pravidla dodržována, jestliže to vyhovuje okamžitému zájmu jedince. Dítě jedná správně, aby tím posloužil vlastním potřebám a zájmům. Současně je schopno uvědomit si, že i ostatní lidé mají své zájmy. Přestože egocentrický postoj přetrvává, objevují se podle P. Vacka (2008) prvky vzájemnosti a férovosti. Dítě si uvědomuje, že každý sleduje svůj vlastní zájem, a proto se různé zájmy dostávají do konfliktu. Pro konvenční úroveň morálky je charakteristická snaha naplňovat očekávání rodiny a přátel, postoj loajality k sociálnímu očekávání a společenskému řádu i podpora dodržování zákonů a norem, jež jsou považovány za správné (bez ohledu na okamžité

důsledky a širší souvislosti). Do této úrovně náležejí třetí a čtvrté stadium. Ve třetím stadiu je správné žít tak, aby to odpovídalo očekávání blízkých osob i druhých lidí. Důvodem pro správné jednání je potřeba být dobrým člověkem ve vlastních očích i v očích druhých lidí, pečovat o druhé a potřeba (touha) podporovat pravidla a autority. Podle P. Vacka (2008) je individuální pohled propojen s pohledem druhých osob a je považováno za přirozené upravovat vlastní zájmy s ohledem na zájmy jiných lidí. Při posuzování druhých je často brán v úvahu záměr jednajícího. Mnoho věcí člověk nedělá, aby neztratil tvář. Morální rozhodování a jednání se řídí tím, co potěší druhé. H. Heidbrink (in Vacek 2008) upozorňuje, že tento stupeň není charakterizován mnoha ctnostmi, ale spíše orientací na normy jedné nebo více zájmových skupin, jež jsou pro jedince důležité. Může se jednat o rodinu, přátele a známé, ale také o nekvalitní skupinu s antisociálními aktivitami. Ve čtvrtém stadiu znamená správné chování plnit povinnosti, prokazovat respekt k autoritě a podporovat fungující řád společnosti jako celku. Důvodem pro správné jednání je zachovat stávající společenství respektováním jeho zákonů a pravidel a také nenarušovat řád společenství nedodržováním norem. Autorita zaštitěná normami musí být přijímána, přičemž zákon je respektován pro zákon a předpis pro existenci předpisu. Pravidla a normy jsou chápány jako neměnné a výjimky z pravidel není možné tolerovat. Při případném nesouladu normy s příkazem svědomí je podle autora upřednostněna norma před svědomím, což může být za určitých okolností vážný problém.

Podle autora existují individuální rozdíly v rychlosti morálního vývoje i v nejvyšší dosažené úrovni. V období školního věku procházejí děti zpravidla předkonvenční úrovní a dospívající obvykle dosáhnou konvenční úrovně. V Kohlbergově testu (in Vacek 2008) dosáhla většina desetiletých dětí úrovně na přechodu mezi prvním a druhým stadiem a úrovně druhého stadia. Morální vývoj může být podle autora ve škole pozitivně podněcován (Vacek 2008). Podle Dusky a Whelana (1975) (in Vacek 2008) děti do dvanácti let nemohou dosáhnout vyšších stadií morálního vývoje, neboť dosud nejsou vybaveny některými poznávacími schopnostmi, a to zejména abstraktním myšlením. I když je podle P. Vacka (2008) rozvinutější intelekt předpokladem k dosažení vyšších nebo nejvyšších stadií morálního usuzování, není automaticky fungující podmínkou (Vacek 2008).

1.5.4 Vývoj dětského sebepojetí

Ke zlepšení kvality výuky a v rámci předcházení nekázně ve vyučování je důležité podporovat sebeúctu a sebedůvěru žáků i jejich důvěru ve vlastní schopnosti. S. Bendl (2004 A) řadí zvyšování sebevědomí žáků ke kázeňským prostředkům. Ch. Kyriacou (2004, s. 88) zmiňuje význam sebeúcty žáků pro vytvoření kladného klimatu ve třídě. Podle P. Ondráčka (2002) je nejdůležitějším úkolem utváření takových podmínek, v nichž by se žák mohl přesvědčit o své hodnotě i o hodnotě druhých a přitom posilovat svoji sebedůvěru a naučit se svobodnému a odpovědnému jednání ve společenství školní třídy. Podle psychologů a pedagogů je mnoho kázeňských problémů způsobeno nízkým sebevědomím některých žáků. Někteří žáci s nízkým sebevědomím se mohou stát terčem posměchu a agresivity svých spolužáků, u jiných žáků se může nedostatek sebevědomí projevat neukázněným chováním. Podle S. Bendla (2004 A) lze posilovat sebevědomí dětí projeveným uznáním, pochvalou a dáváním najevo, že ho máme rádi i přes jeho chyby či neúspěchy. J. S. Cangelosi (1994) zdůrazňuje, že žáci by si nikdy neměli myslet, že hodnota jejich osobnosti záleží na jejich úspěšnosti a kvalitě plnění úkolů. Pro objasnění poukazuje autor na Maslowovu hierarchii lidských potřeb, podle níž je potřeba trvalé lásky, přijetí a ocenění druhých jednou ze základních psychických potřeb člověka. Pokud žáci budou vedeni k tomu, že úspěšnějším se dostává více lásky a uznání než méně úspěšným žákům, jejich vnitřní obranný mechanismus je odradí od aktivní účasti na učebních činnostech (Cangelosi 1994).

Úkolem dítěte školního věku je potvrzení vlastních kvalit v oblasti výkonu i sociálního přijetí, což je velmi důležité pro dosažení sebepřijetí a vytvoření kladného sebepojetí (Vágnerová 2005 A). Podle J. Čápa, J. Mareše (2001) jde o důležité období pro rozvoj vůle a sebehodnocení osobnosti pro celý další život. Píli a snaživostí dítě získává uznání a zvyšuje se jeho sebehodnocení, a tak dítě překonává pocit méněcennosti pramenící ze srovnávání s dospělými či staršími dětmi (Čáp, Mareš, 2001). Podle M. Vágnerové (2005 A) by dítě ve školním věku mělo dospět k přesvědčení, že každý neúspěch je možné napravit. Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování podporuje sebedůvěru dítěte ve své schopnosti a ve vlastní kompetenci zvládnout nejrůznější požadavky. Nároky a očekávání jiných lidí znamenají pro děti školního věku normu žádoucího chování a výkonu. S touto normou se obvykle ztotožní a snaží se o její naplnění (Vágnerová 2005 A).

V nepříznivých případech se dítě nesnaží o dosažení dobrých výsledků a rezignuje (Čáp, Mareš 2001). L. Prokešová (in Stuchlíková 2005, s. 72) upozorňuje, že: „*Dítě, které je utvrzováno v přesvědčení, že je pouze průměrný žák, bude své úsilí směřovat k průměrným výkonům bez ohledu na své skutečné možnosti v různých oblastech aktivit.*“ Je tedy třeba dbát na posilování pozitivního sebehodnocení dítěte. Pocit méněcennosti totiž může přejít v komplex méněcennosti, může se zvyšovat hladina jeho úzkosti a narušovat se vývoj jeho zájmů a motivace. To může způsobit vznik nežádoucích způsobů vyrovnávání se s náročnou životní situací, jako např. snahou upozornit na sebe šaškováním či uličnictvím (Čáp, Mareš 2001), protože vlastní subjektivní obraz své osobnosti vyplývající ze zkušeností se sebou samým ovlivňuje jednání a směřování dítěte (Vágnerová 2005 A). Uchování a vědomí vlastního já je pro děti klíčovou potřebou. Je tedy nezbytné s velkou pozorností dbát na předcházení situacím, kdy je žák dlouhodobě vystavován pocitům vlastní neúspěšnosti a ztrácí tak nutnou míru sebejistoty a sebedůvěry (Helus 2007).

1.6 Souvislost kázně se socializací

Učitel znalý problematiky socializace lépe rozumí svým žákům a může působit na nápravu negativních jevů způsobených předchozí socializací. Mezi psychické procesy či mechanismy, přetvářející vnější socializační působení v socializovanou osobnost a které jsou relevantní k problematice týkající se kázně, patří **zvnitřňování na základě identifikace** (dítě nachází ve svém okolí vzory, na které se upíná a jejich postoje interiorizuje, začíná se chovat podle toho, jak si to přejí významní druzí), **učení zpevňováním** (podle pozitivních či negativních reakcí na projevy dítěte dochází k tvarování jeho chování), **kognitivně sociální učení** (velká část socializace je zajišťována poznávacími procesy – děti se učí pozorováním a sledováním druhých a přejímá mezi své projevy chování i postoje druhých lidí jemu imponujících) (Helus 2007).

Z hlediska socializace je vstup dítěte do školy důležitým mezníkem. Dítě se dostává do procesu odpoutávání ze své závislosti na rodině. Dítě se učí ve škole sociální konformitě a novým způsobům chování (Vágnerová 2005 A). Ve škole jsou rozvíjeny různé aspekty osobnosti důležité k výchově ke kázni a sebekázi, jako je intelekt,

pozornost, sebeovládání, vytrvalost, svědomitost. Kázeňské problémy mohou nastat při nedostatečné školní zralosti či připravenosti, při neadekvátním působení rodiny a školy, při nižší úrovni obecné inteligence dítěte či při specifických poruchách učení (Čáp, Mareš 2001).

Ve škole dítě získává nové role, které pro ně mohou být uspokojující, ale také představovat zátěž (Vágnerová 2005 A). Vztahy se spolužáky a vrstevníky mají pro dítě velký význam. Znevýhodněny mohou být děti bez sourozenců, bez předchozí docházky do mateřské školy, děti často či dlouhodobě nemocné, či děti příliš úzkostlivých rodičů (Čáp, Mareš 2001). Vztah učitele a žáka má na počátku školní docházky osobní charakter a malý školák přijímá svého učitele i citově. Nezralé děti se mohou k učiteli chovat příliš familiárně a to je signálem, že dítě má potřebu potvrzení citové akceptace. Dítě chce udělat svému učiteli radost a být za to oceněno a přijímáno. Malí školáci akceptují všechna sdělení učitele nekriticky a mají pro ně větší význam než názory spolužáků. Ti pro něj totiž pocit jistoty nepředstavují (Vágnerová 2005 A).

Chování je v prostředí školy vymezeno školním řádem a pravidly, která se stanovují v jednotlivých třídách. Škola se značně podílí na rozvoji sociální kompetence, i když podle Z. Matějčka (2004) (in Vágnerová 2005 A) má společnost v současné době sklon význam socializace podceňovat a klade důraz spíše na výkon. Soustavný trénink intelektových funkcí však podle autora není jen cílem, nýbrž hlavně prostředkem k dosažení schopnosti adekvátně uvažovat a řešit problémy, a to i v sociálních situacích.

1.6.1 Vliv rodinného prostředí na chování a školní úspěšnost žáků

Z vnějších faktorů má na rozvoj osobnosti a chování dítěte významný vliv především rodina, neboť je pro děti školního věku emočně nejvýznamnější. Jestliže rodina vyžaduje a oceňuje dobrý prospěch a současně působí jako osobně významné a stabilní zázemí, poskytuje dítěti důležitý předpoklad pro školní úspěšnost. Pokud tomu tak není, může být vztah dítěte k výkonu ohrožen. V příznivém rodinném klimatu jsou dány všechny předpoklady pro výchovu dítěte s adekvátní sebereflexí potřebnou pro jeho další vývoj směrem k autenticitě, integrovanosti a citu pro ostatní lidi ve společnosti (Vališová 1999) a tedy i pro dovednost chovat se ve třídě ukázněně. Dítě rodičovský postoj přejímá a v souladu s ním se rozvíjí i jeho vztah ke školní práci a další pro vzdělávání nezbytné kompetence (vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži, schopnost překonávat překážky). Rodiče podporující zaměření dětí na výkon a na úspěch pozitivně

ovlivňují budoucí prožívání, uvažování a chování dítěte. Prožitek úspěšnosti velmi přispívá ke kladnému sebepojetí dítěte (Vágnerová 2005 A). Autorka upozorňuje, že pouhé verbální zdůrazňování významu školy a vzdělání, jež se nepromítne do celkového životního stylu, dítě výrazným způsobem neovlivní. Pokud pro rodinu a její prostředí nemá školní úspěšnost žádný význam a vynaložená námaha dítěte není v rodině nijak zhodnocena, stává se škola pro tyto děti zbytečnou povinností, jež je respektována pouze formálně (Vágnerová 1997). Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, přijímá školu jako zbytečnou zátěž. To bývá příčinou školního neúspěchu (Vágnerová 2005 A).

Výchovně problematičtí žáci pocházejí z problémového rodinného prostředí, kde se výrazně častěji uplatňuje např. direktivní styl výchovy, násilí, agresivita, týrání, perfekcionistická, nebo naopak příliš benevolentní a rozmazlující výchova s lhostejností a neangažovaností. Příčinami poruch chování mohou být také alkoholismus, kriminalita rodičů a jiné patologické jevy. Nepříznivý vliv pro rozvoj žákovy osobnosti a jeho chování může mít narušená struktura rodiny. Podle autorek mívají žáci z neúplné rodiny labilnější sebevědomí a sebehodnocení a bývají lehce zranitelní. Jestliže takovým žákům učitel nedokáže částečně nahradit chybějícího rodiče, zhoršuje se jeho psychická situace, jež může ovlivnit i školní prospěch a chování. V rodině s nevlastním rodičem se objevují chyby ve výchově častěji než v běžných rodinách. Výchova bývá velmi nesouladná, velmi přísná nebo naopak povolná. Žák, který cítí tlak rodinné situace, tíhne k dennímu snění nebo může svou agresi vůči nevlastnímu rodiči přenášet na učitele či na spolužáky. Jeho neuropsychickou labilitu narušuje častěji prožívaný strach, nervozita, emoční a sociální deprivace. Výchovné podmínky v rodině jsou ztěžovány také orientací rodičů na vlastní kariéru na úkor rodiny a výchovy (Gajdošová, Herényiová 2006). Rodiče v neúplných rodinách bývají přetíženi starostmi a problémy a děti tak nežijí v adekvátních podmínkách. Nestabilita rodinných vztahů může způsobit, že rodiče dávají přednost citovým vztahům s dětmi na úkor výchovného působení. Protože se snaží vyhnout jakýmkoli konfliktům, mají na své děti malé nároky. Děti tak mohou nabýt pocit, že si mohou dovolit téměř všechno, a proto nerespektují stanovená pravidla a odmítají řídit se požadavky učitele (Auger, Boucharlat 2005). Z. Matějček (1994) (in Vágnerová 1997 A) upozorňuje na špatnou školní výkonnost dětí z rozvádějících se rodin, již vysvětluje jako důsledek dlouhodobého stresu vyvolávající v dítěti specifické emoční reakce. Stres má špatný vliv na koncentraci pozornosti a tím

jsou zhoršovány výsledky ve škole. Pro negativní zpětnou vazbu učitelů a rodičů postupně ztrácí dítě o školu zájem, neboť mu přináší pouze nepříjemnosti. M. Vágnerová (1997 A) poukazuje v souvislosti s nestabilním rodinným zázemím na neuspokojené potřeby většího subjektivního významu (potřeba citové jistoty a bezpečí) než je potřeba seberealizace. Z. Matějček (in Vágnerová 1997 A) zdůrazňuje, že dítě školního věku (stejně jako kdokoliv jiný) dokáže uspokojivě pracovat pouze v situaci, kdy má klid a ničím se netrápí (Vágnerová 1997 A).

Rodina má také rozhodující význam při nápravě problémů žáka ve škole, neboť je důležitějším zdrojem hodnot a norem než škola. Pokud se nároky rodiny od školních nároků liší, zpravidla převládnu. Je velmi důležité, aby rodina přijala informaci o problémech, které má dítě ve škole a aby spolupracovala při nápravě. Neshoda učitele s rodiči dítěti neprospívá, protože učitel zpravidla nemůže řešit problémy dítěte sám bez spolupráce s jeho rodinou (Vágnerová 2005 B). Z této kapitoly vyplývá velký vliv rodinného působení na chování a školní prospěch žáka. Jestliže jsou žákovy potíže s učením a s chováním způsobeny neadekvátním rodinným prostředím, je nezbytné přihlížet k této skutečnosti při poskytování pomoci a při řešení jeho nepříznivé situace.

1.6.2 Vrstevnická skupina

M. Vágnerová (1997 A) píše, že v mladším školním věku má dítě v dětské skupině projevit svou zralost, schopnost navázat a udržet kontakty, komunikovat a spolupracovat s ostatními dětmi. Dítě se cítí v roli spolužáka uspokojeno, jestliže je ostatními žáky akceptováno. Potřebuje se tedy ve třídě prosadit a získat (nebo se o to alespoň pokusit) přijatelnou pozici. Získává ve skupině vrstevníků určité postavení, které se stává součástí jeho identity. Míra vlivu, již dítě ve skupině získá, závisí na jeho kompetencích a někdy i na ocenění autoritou. Děti akceptují pozitivní hodnocení dospělých, i když se týká schopností a dovedností, které by je samotné nezaujaly. Proto může dobrý prospěch také přispět k akceptaci dítěte jeho spolužáky. Někdy bývá pozitivně hodnocena i fyzická síla, obratnost či vzhled. K lepšímu postavení ve třídě může dopomoci i vlastnictví něčeho zajímavého. S dítětem, které je ve velké míře oblíbené mezi ostatními, se jeho vrstevníci identifikují. Chtěli by být jako on a kamarádství s ním zvyšuje pozici i ostatních (Vágnerová 2005 A).

Jestliže dítě nestačí nebo se nějakým způsobem projevuje odlišně, dětská skupina je nepřijme, dokud se nepřizpůsobí. Podle autorky bývá tento tlak velmi účinný. Děti

středního školního věku obvykle upřednostňují vrstevníky se standardními vlastnosti a projevy. Pokud někdo porušuje pravidla, je skupinou odmítán, protože je jeho chování pro ostatní nesrozumitelné. Nepřináší potvrzení jistoty, proto je snadnější člena s rušivým jednáním vyloučit. Školáci ještě nedovedou přemýšlet o příčinách chování a méně zdatné vrstevníky odmítají (Vágnerová 2005 A). Dokonce se mohou stát terčem útoků ostatních dětí. Pokud dítě nemá očekávané sociální kompetence (např. se nedovede přizpůsobit skupině, adekvátně komunikovat, je neobratné, bojí se samostatnosti aj.) a nebývá ostatními ve třídě akceptováno, znamená to pro ně selhání. V krajním případě může použít obranných mechanismů, které mu pomohou situaci zvládnout. Děti se pak snaží získat přízeň kamarádů jakýmkoliv způsobem – vnucováním, šaškováním, uplácením, vymyšlením apod. Další možnou reakcí je izolace od dětské skupiny či rezignace na lepší pozici. U nezralých dětí může docházet k regresi, tj. ke sklonu přesunout řešení na někoho jiného a hledat ochranu u autority. Dítě se může snažit prosadit také agresí, zlomyslností či mstou. Spolužáci však nereagují sympatiemi a agresora se buď bojí nebo se ho snaží přemoci silou. Takové dítě zůstává osamoceno, neboť účelnější strategie nezvládá a spontánně se je již nenaučí. Ve středním školním věku se stupňuje tendence odmítat projevy, které se liší. Autorka upozorňuje, že jde o jednu z příčin vyšší četnosti a nápadnosti socializačních potíží v období středního školního věku (Vágnerová 1997 A). Důraz na konformitu a loajalitu posiluje jistotu dětské orientace a může být příčinou pozitivních (solidarita a vzájemná pomoc) i negativních projevů chování (odmítání odlišných dětí, šikana). Podobné projevy chování se objevují i u mladších dětí, ale spíše ojediněle ve formě impulzivních reakcí.

Neoblíbené děti mívají neimponující vlastnosti, jako např. nízkou atraktivitu neprůbojných, úzkostných a bojácných dětí, které nejsou schopny se bránit ani prosadit. Nejsou nositeli žádoucích vlastností, a proto jsou odmítány (Vágnerová 2005 A).

Vrstevníci se stávají pro děti čím dál důležitější a uspokojují mnohé psychické potřeby. Dítě se ve vrstevnické skupině učí sociálním dovednostem, jako spolupráci, solidaritě, sebeovládání, způsobům komunikace, schopnosti získat přijatelné postavení. V přítomnosti ostatních dětí se dítě méně bojí a odváží se i k obtížnějším činnostem, snáze však poruší i běžně respektované normy. Ve středním školním věku jsou děti všímavější k potřebám ostatních a postupně nabývá na důležitost vzájemné porozumění. Zátěž školy děti snášejí lépe, pokud nalézají u svých spolužáků emoční či i jinou

podporu (Vágnerová 2005 A). Z této skutečnosti je patrný význam budování dobrého kolektivu a kvalitních vztahů mezi žáky ve třídě. Přátelské vztahy vytvářející adekvátní klima pro účinné vyučování bezesporu přispívají k předcházení nekázně.

1.6.3 Škola

Podle V. Pařízka (in Vališová 1999) je ve škole kultivován vztah dítěte ke světu. Škola učí žáky, aby dávali přednost hodnotnějšímu před méně hodnotným. Autor popisuje význam školy v tom, že škola ekonomicky a sociálně kvalifikuje člověka a že výsledkem je také duchovní a sociální kvalita života, přesvědčení a hodnotová orientace žáků. Škola představuje řád společnosti a učí děti podřizovat se normám a následovat je (Vališová 1999). Podle Z. Heluse (2007) je třeba pečovat o začleňování žáků do společnosti, aby se tak díky vzdělávání dokázali uplatnit jako pracovníci, občané, druzi a realizovat se jako zodpovědně se rozhodující lidé. Autor uvádí šest nejčastěji připomínaných prvků vytvářejících učivo v jeho socializačně komplexní kvalitě. Patří mezi ně **poznatky** (vědomosti o přírodě, společnosti, kultuře, umění, technice, o způsobech činnosti), **koncepce** a **názory** (postupy jejich kritického ověřování a posuzování, zásady samostatného myšlení a jednání), **prováděcí dovednosti** a **návyky** (osvojování způsobilosti realizovat činnosti vedoucích k požadovaným výsledkům a využití zvládnutých postupů v nových situacích). Práce s učivem zahrnuje i **motivačně postojoyé orientace**, což je ujasňování důvodů, proč má žák učivo zvládat. Při zvládání učiva žáci obohacují svůj citový život a získávají osobní **prožitky** a **zkušenosti** s tím, co je krásné, pravdivé, morálně správné, hodné dojetí či úžasu. Učivo má pomáhat dosahovat zlepšení orientace na komunikaci a sounáležitost. Podle Z. Heluse (2007) z podaného rozboru vyplývá, že je důležité usilovat o to, aby se výše uvedené prvky komplexní kvality učiva aktualizovaly ve strategii výuky. Zanedbání tohoto požadavku způsobuje, že socializační význam učiva je redukován, omezený či dokonce deformovaný. Také podle L. Prokešové (in Stuchlíková 2005) má být ve vyučovacím procesu ve škole vždy obsaženo vedle učení senzomotorického a verbálně kognitivního také učení sociální. To přispívá ke schopnosti dětí chovat se ukázněně.

Na počátku školní docházky má úspěch i neúspěch dítěte spíše vztahový charakter. Dítě se učí a chce být pozitivně hodnoceno, aby potěšil rodiče a učitele. Ve středním školním věku kolem deseti let dítěte se pro větší kritičnost a schopnost přiměřenějšího sebehodnocení mění postoj ke škole i vztah k učiteli, který je chápán jako autorita.

Autorita učitele není zpochybňována, i když děti tohoto věku odmítají některé projevy jeho chování (zejména nespravedlnost) (Vágnerová 2005 A).

Z. Helus (2007) uvádí osm hlavních cílů školního vzdělávání, které by se měly promítnout do výuky a realizovat řízenou socializaci. Výčet cílů autor převzal z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice ze str. 14, 15. Důležitými cíli z hlediska výchovy ke kázni ve škole jsou: **Rozvoj lidské individuality** (zahrnuje poznávací, psychomotorický a citový vývoj, seberealizaci, uplatnění schopnosti); **posilování soudržnosti společnosti** (zajišťování rovnosti v přístupu ke vzdělání všem); **podpora demokracie a občanské společnosti** (škola představuje pro dítě první společenské prostředí, v němž získává první a formativní zkušenosti s lidskými vztahy, morálkou soužití, vzájemnou produktivní spoluprací a respektováním rovných práv každého) (Helus 2007).

Aby se posílila socializační účinnost školy, je podle Z. Heluse (2007) třeba, aby transmisivní výuka směřovala spíše k výuce komplexní edukační péče, přičemž by měla být rozšiřována odpovědnost učitele za úspěšnost jeho žáků. Je nutné pro žáky vytvářet optimální vyučovací podmínky, zabývat se příčinami neúspěchů a odhalovat možné způsoby pomoci. Autor připomíná důležitost toho, aby autoritářská výuka přecházela ve výuku tvůrčí spoluúčasti (Helus 2007). Jestliže se bude již na základní školách dbát nejen na poskytování kvalitní výuky, ale také na všestrannou výchovu, jistě to přispěje demokratické společnosti.

1.6.4 Vztahy učitele a žáků

Kvalitní vztah mezi učitelem a žáky představuje důležitý předpoklad pro jejich motivaci k učení a pro kázeň ve vyučování. P. Ondráček (2002) uvádí, že jednou ze základních podmínek účinnosti učitelova výchovně vzdělávacího působení je utváření vztahu k žákům a rovněž důsledné uplatňování demokratických principů výchovy. Podle Ch. Kyriacou (2004) se žáci budou pravděpodobně nejefektivněji učit ve třídě, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě. J. Dobson (1997) také zdůrazňuje význam budování dobrých vztahů mezi učitelem a žáky, neboť v rámci dobrých vztahů žáky nic nevede k nežádoucímu chování (Dobson 1997).

Pro vytvoření vzájemné úcty je důležité, aby žáci z činů učitele poznali, že je učitel kompetentní a zajímá se o jejich pokrok, že připravuje a řídí efektivní vyučování a své úkoly pečlivě plní. V každodenním jednání se žáky učitel také vyjadřuje, jak si váží

svých žáků jako jednotlivců s vlastními osobními potřebami. Učitelovy poznámky a komentáře týkající se žáků by měly být převážně kladné, povzbuzující, pochvalné a uvolněné. Je třeba žákům dávat najevo, že je ceněno jejich osobních názorů. Žáci by měli na oplátku oplácet úctu a pochopení svému učiteli pro vytvoření vřelých a uvolněných vztahů. Velký vliv na žáky může mít vlastní chování učitele, protože pro ně může znamenat určitý příklad či vzor (zvláště na počátku školní docházky). Je nutné chovat se vždy v souladu s nároky na žáky (Kyriacou 2004).

Pravděpodobnost, že se žák přestane chovat rušivě, se zvyšuje s ochotou a schopností učitele respektovat principy demokratické pedagogiky, mezi něž patří vzájemný respekt, orientace v tom, kdo je za co zodpovědný ve společné práci, závaznost při plnění vlastních úkolů v kooperaci s druhými lidmi, zřeknutí se odměny a trestu ve prospěch přirozených a logických důsledků a utváření pozitivních postojů v rámci „vztahové práce“ (Ondráček 2002).

N. Mazáčová (in Vališová 1999) se zmiňuje o deformaci ve vztazích mezi učiteli a žáky v současné škole. Je odsuzován zejména autoritativní a manipulativní přístup k dítěti, který vychází z direktivního řízení vyučovacího procesu, z donucování s malým porozuměním pro děti a dochází k zanedbávání výchovy k sebekázi (Vališová 1999).

2. Péče o klima třídy

Sociální vztahy ve třídě jsou významně ovlivňovány klimatem ve třídě, proto se jím budu v této kapitole zabývat. Podle J. Dobsona (1997, s. 8) „*děti nejlépe prospívají v ovzduší lásky s rozumně uplatňovanou a důsledně dodržovanou kázní.*“ (Dobson, 1997, s. 8) Při pozitivním sociálním klimatu ve školní třídě cítí žáci podpůrné zázemí své třídy, což pozitivně působí na jejich vzdělávací motivaci, učební výkon i osobnostní rozvoj (Helus 2007).

2.1 Klima ve třídě

Podle Ch. Kyriacou (2004) ovlivňuje klima ve třídě kvalitu vyučovacího procesu a pedagogické komunikace. Podle autora je třeba zajímat se o žáky nejen jako o jednotlivce, nýbrž také o celou třídu a její sociální pospolitost.

J. S. Cangelosi (1994) doporučuje učitelům vytvářet tzv. **podnikatelskou atmosféru**, v níž je pro žáky a učitele dosažení konkrétního učební cíle nejdůležitější. I když ne pro

každého žáka představuje učení zábavnou činností, aktivní účast při vyučování je v takovém klimatu považována všemi za velmi přínosnou. Sdělení o významu učebních činností předává učitel žákům svým chováním i postoji. Takovou atmosféru je možné vytvořit pečlivou a konkrétní přípravou a organizací výuky, zkrácením přechodových časů na minimum, užíváním stylu komunikace podporujícího příjemné prostředí bez hrozeb a jasným stanovením požadavků na chování.

Pro spolupracující chování a aktivní účast žáků je podle autora velmi důležité vytvářet **bezpečnou a příjemnou atmosféru**, v níž se žáci mají možnost zapojit do učební činnosti bez jakéhokoli rizika. Toho lze dosáhnout podporou spolupráce a aktivní zapojením žáků do výuky. Je možné ji budovat vytvořením tzv. podnikatelské atmosféry, kvalitní přípravou a dobrou organizovaností (Cangelosi 1994).

Podobně jako J. S. Cangelosi (1994) uvádí i Ch. Kyriacou (2004), že z hlediska podpory procesu učení žáků je optimální klima třídy, jež lze charakterizovat jako cílevědomé, **orientované na učební činnosti**, uvolněné, vřelé, **podporující a se smyslem pro pořádek**. Takové klima vytváří a udržuje vnitřní motivaci a pozitivní postoje žáků k učení. Cílevědomé a na úkol orientované prostředí závisí na učitelově zdůrazňování nutnosti postupovat soustavně v učení a snaze o maximální využití vymezeného učebního času. U učitelů i žáků převládá očekávání, že bude pozitivně přistupováno k zadané práci a dosaženo dobrých výsledků (Kyriacou 2004). Pro vytváření klimatu, které podporuje aktivní zapojení žáků do vyučování, je velmi důležitá důvěra mezi učitelem a žákem (Cangelosi 1994). Ch. Kyriacou (2004) doporučuje při utváření příjemného klimatu ve třídě přiměřeně užívat humoru při vhodných příležitostech. Je to však třeba činit citlivě, aby nedošlo pro příliš kamarádský přístup učitele ke snížení jeho autority u žáků. Vřelé a podporující klima je velmi ovlivněno vztahy učitele s žáky a ze stylu jejich vzájemné interakce. V podporujícím prostředí nacházejí žáci v učiteli oporu a povzbuzení v plnění učebních úkolů a překonávání těžkostí. Dalším důležitým aspektem pozitivního klimatu třídy je nutnost vštípit žákům smysl pro pořádek, který je podle autora založen na dovednostech učitele efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu a na dobrých vztazích učitele s žáky založených na vzájemné úctě (Kyriacou 2004).³

³ Bylo zjištěno, že zkušenějším učitelům se podařilo rychle vytvořit fungující klima pro nastávající školní rok, neboť byli sebejistější, vřelejší a přátelštější než začínající učitelé, pracovali v „podnikatelském“ duchu, poskytovali žákům více podnětů, byli mobilnější, více navazovali kontakt očima, častěji užívali humoru, jasněji stanovili pravidla chování pro své hodiny a měli lépe upevněnou svou autoritu (Kyriacou 2004).

Pro vytváření příznivého prostředí pro učení je nutné, aby měli žáci dobré mínění o svých učebních schopnostech. Aby bylo možné vytvořit příznivé prostředí pro učení žáků, měli by mít žáci dobré mínění o svých učebních schopnostech. Tomu jim lze napomoci poskytováním realistické příležitosti k dosažení úspěchu a také povzbuzováním při případných učebních obtížích (Kyriacou 2004).

V souvislosti se školním klimatem je třeba zmínit také pojem **skupinová dynamika**. Podle S. Hermochové (2005) se skupinová dynamika zahrnující vztahy, soudržnost kolektivu a kázeň, v různých skupinách liší (Hermochová 2005). Podle sociometrických výzkumů vzájemné sympatie a antipatie mezi členy skupiny navzájem vytvářejí v každé skupině specifickou konstelaci vzájemných vztahů. Je vytvářena skupinová struktura, která zahrnuje sociometrické hvězdy, závislé jedince, izolované jedince a jedince mající okrajové postavení ve skupině. V. Hrabal (in Helus 2007) doporučuje učiteli identifikovat sociometrické hvězdy pro jejich zpravidla rozhodující vliv na jednání a také hodnotovou orientaci podskupiny či celé skupiny. Vhodným působením na sociometrické hvězdy totiž lze dosahovat větší účinnosti pedagogického působení. Zvyšování koheze školní třídy za předpokladu jejího přijetí výchovných a vzdělávacích hodnot může mít pozitivní vliv na učení. Současně je třeba věnovat se také izolovaným jedincům, neboť svou situaci prožívají zátěžově, což se může projevit v jejich chování i ve sníženém prospěchu (Helus 2007).

2.2 Komunikace ve škole

2.2.1 Pedagogická komunikace

Do oblasti techniky komunikace, která také k prevenci vzniku nekázně ve výuce, jsou řazeny tyto dovednosti (Navrátil, Klimeš 1986, s. 84) (in Nelešovská 2005, s. 21, 22):

„1. dovednost volby adekvátních motivačních, aktivačních, sdělovacích a zpětnovazebních informací ve vztahu k potřebám splnění předem vymezených výchovně vzdělávacích cílů, 2. dovednost adekvátně kódovat informace tak, aby je žáci byli schopni dekódovat a postihnout význam a smysl sdělovaných informací, 3. dovednost strukturovat informace tak, aby jejich uspořádání odpovídalo možnostem žáků, 4.

dovednost přípravy a realizace dramaturgie komunikace.“⁴ P. Ondráček (2002, s. 45) uvádí, že aspekty chování učitele zvyšující pozitivní působení komunikace na žáky se projevují jako sebejistota (ne však nadřazenost) a odvaha ke komunikaci v osobní formě: „např. „já“ a ne „se“ (třeba místo „Kdo ruší, musí počítat s tím, že se něco nepříjemného stane“ říci „Františku, Tvoje šuškáni ruší naši práci ve třídě a já ho nehodlám dál tolerovat.“)“ Autor doporučuje vztahovat se na vlastní myšlenky a vyjadřovat i své vlastní pocity vztahující se k momentální situaci, např.: „Frantisku, tvrdíš sice, že jsi rodičům moji prosbu o zavolání vyřídil, ale protože se neozvali, mám pocit, že nemluvíš pravdu, a to mě zlobí“. Je přínosné přiznat žákovi jeho rovnoprávnost a přistupovat k němu s respektem. Velký význam má učitelův zájem o žákovo vidění světa a o jeho sebepojetí, a to bez nedůvěry, pochyb, předsudků. Je nutné vyžadovat od žáků odpovědnost za jejich podíl ve výuce, a to otevřeně a bez manipulujících výčitek či nářků. Autor upozorňuje na důležitost nevycházet pouze z toho, co je významné pro učitele, nýbrž zohledňovat také očekávání žáků. Učitelova dovednost říci ne, aniž by to však znamenalo odmítnutí žáka jako osoby a stejně jako transparentnost a jednoznačnost učitele jsou pro žáky také velmi důležité. Při slovním hodnocení žáků doporučuje P. Ondráček (2002) zaměřit se spíše na to, co se žákovi zdařilo. Vhodnější než opakování obsahů z učebnic či výroků učitele je vyžadování po žácích vlastní názor k tématu. Spíše než prezentovat vlastní dokonalost a neomylnost je radí autor přiznat před žáky, že i díky nim je možné se něčemu novému naučit, např. „*To je zajímavý pohled na věc, který mě ještě napadl. Děkuji ti za podnět.*“

P. Ondráček (2002, s. 45, 46) upozorňuje, že ve výuce má zprostředkovávání vědomostí a učení přednost, a proto mají pedagogové sklon klást důraz zejména na požadavky, hodnocení a zákazy. „*Rovnoprávné zacházení, akceptování žáka, zřeknutí se vlastní neomylnosti, orientace na to, co se žákovi podařilo, stejně jako saturování jeho potřeb a respektování jeho možností je poměrně řídkým jevem.*“ Skupinová dynamika navíc bývá

⁴ Soubor interakčních dovedností, které mají z hlediska kázně ve výuce také velký význam a úzce souvisejí s komunikačními dovednostmi učitelů, podle autorů (in Nelešovská, 2005, s. 22) tvoří: „1. dovednost navazovat kontakt s druhými. 2. dovednost postihovat emoční stavy žáků jako reakce na komunikační akt učitele, 3. dovednost odhadnout interpretaci svého chování žáky, 4. dovednost s určitou dávkou tolerance přistupovat k názorům žáků při řešení úkolů, 5. dovednost využívat rozmanitých komunikačních sítí, 6. dovednost řídit diskuzi, 7. dovednost sdělit požadavek a instrukce k jeho splnění tak, aby se vytvořily podmínky pro jeho přijetí žáky, 8. dovednost získat žáky pro přijetí i aktivní plnění požadavku, 9. dovednost volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků a úrovně chování jednotlivých žáků, 10. dovednost vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým žákům nebo celé skupině.“

hodnocena učiteli jako rušivý faktor. Nepříznivou skutečností se tak stává, že učitelé se spíše než utváření příznivých podmínek pro komunikaci v rámci práce s jednotlivci, malými skupinami i celou třídou zabývají spíše kontrolou dění. P. Ondráček (2002) Ondráček (2002, s. 42) však upozorňuje, že komunikace patřící mezi základní projevy života spoluurčuje vývoj člověka i míru uspokojení jeho základních sociálních potřeb. Podle P. Ondráčka (2002) jsou prožívání, myšlení a chování člověka významně ovlivňována mj. i mírou uspokojení či frustrace **potřeby být druhými akceptován a přijímán** a rovněž **potřeby cítit se druhými pochopen**. Hlavním prostředkem uspokojení těchto potřeb je podle autora komunikace a interakce. Za pozitivně účinnou komunikaci označuje takový sociální kontakt, při němž mohou učitel i žáci: „*svobodně a beze strachu vyjadřovat své pocity, myšlenky a zkušenosti; jedna druhé pozorně naslouchá; snaží se porozumět stanovisku druhého a významům, které přisuzuje sdělovaným obsahům; navzájem se nesrovnávají, neposuzují a nehodnotí.*“ (Ondráček, 2002, s.43) Pedagogická komunikace postrádající výše zmíněné charakteristiky může vést ke vzniku pochyb dětí o vlastní hodnotě. Může vést také k rozvoji vnitřních přesvědčení a forem chování, které nevedou k rozvíjení jejich vývojového potenciálu, nýbrž jsou zaměřeny zejména na odvrácení reálného nebo domnělého nebezpečí negativního hodnocení. Výchovně pozitivně účinná komunikace neboli podporující komunikace umožňuje vývoj pozitivního sebepojetí, důvěry ve vlastní schopnosti, otevřenosti vůči sobě a světu, věcné a úkolové zaměřenosti a vytváří předpoklad pro spolupracující chování žáků. Výchovně negativně účinná komunikace neboli ohrožující komunikace naopak způsobuje vznik pochyb o vlastní hodnotě, nedůvěry ve vlastní možnosti, předstírání vůči sobě i světu, zaměřenosti na vyhýbání se úkolům a může být příčinou nežádoucího chování žáků (Ondráček 2002).

Dlouhodobé působení učitele na žáky umožňuje alespoň zčásti vyrovnat za pomoci podporující komunikace deficity domácího prostředí u dětí, které jsou v rodinném prostředí často vystavovány ohrožující komunikaci a svým rušivým chováním se snaží dosáhnout důležitosti ve společenství třídy. Je důležité projevovat opravdový zájem a vhodnými reakcemi zprostředkovat žákovi dojem, že je brán vážně a učitel mu naslouchá. Podle autora se s adekvátně reagujícím učitelem žák cítí bezpečně, neboť jím není hodnocen (Ondráček, 2002, s. 44)

Pozitivní vliv komunikace je ovlivněn také tím, zda je dostatečně adresná a zda je při ní brána v úvahu žákova individualita. Je třeba soustředit se na osobnost svých žáků a při jejím porozumění se snažit o maximální podporu svých žáků (Helus 2007)

J. S. Cangelosi (1994) zdůrazňuje, že pokyny učitelů musí být jasné, přesné a stručné, neboť tak bude zajištěno, že se jimi žáci budou skutečně řídit. Je vhodné naučit žáky tomu, že jejich učitel říká potřebné informace pouze jednou. Podpoření naslouchání žáků učiteli je také možné podpořit tím, že učitel nebude podávat prázdná sdělení a vždy se snažit říkat pro žáky pouze relevantní informace. Podle autora žáci snáze porozumějí pokynům tím, že je budou vnímat více smysly. Velmi důležitou zásadou je mluvit pouze k člověku, kterého se sdělení týká, ostatní žáky by totiž mohlo rozptylovat od učení nebo vysílat zprávu, že nyní nemá učiteli naslouchat. Autor nedoporučuje mluvit do hluku a vždy k žákům mluvit až po upoutání jejich pozornosti. Důležité je rovněž žákům naslouchat, věnovat pozornost jejich chování, neboť je tak možné dozvědět se o žácích mnoho informací (Cangelosi 1994) a přizpůsobit své výchovně vzdělávací působení. Významnou zásadou, které by se podle Z. Heluse (2007) měli učitelé držet, je reagovat podporujícím způsobem, projevovat porozumění pro nepříjemné pocity žáků a snažit se zmírňovat jejich zklamání. Podle J. S. Cangelosi (1994) může žák pocítit úlevu ze zklamání, když s ním učitel soucítí.

Dovedně realizovaná komunikace může přispět k vytvoření kladného vztahu žáka ke škole a vzdělávání, k vědomí vlastní způsobilosti být úspěšným a ke snaze o maximální využití vlastních potencialit (Helus 2007). J. S. Cangelosi píše, že správným užíváním pedagogické komunikace je možné přispět k vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, kde se budou žáci ochotně zapojovat do výuky (Cangelosi 1994).

2.2.2 Verbální komunikace

Podle M. Vágnerové (1997 A) je řeč pro adaptaci dítěte na roli žáka velmi významná. Jestliže dítě dobře rozumí sdělení učitele, lépe se orientuje v situaci a chová se adekvátněji než dítě, které verbálnímu sdělení rozumí hůře. Takové dítě se také hůře cítí, mívá obavy nebo se cítí nejistě. Narušení verbálního projevu po formální i po obsahové stránce má sociální význam a proměňuje zpětnovazební reakce. Dítě, které neovládá řeč dobře, bývá hůře hodnocené. M. Vágnerová (1997 A) upozorňuje, že je za takových okolností komunikace obtížná, a proto mají učitelé tendenci se jí vyhýbat. Špatně mluvící dítě zůstává snáze izolováno. Lze říci, že řeč ovlivňuje postoje,

hodnocení i identitu takového dítěte prostřednictvím sociálních reakcí působící na jeho sebehodnocení (Vágnerová 1997 A).

Aby byla verbální komunikace ve škole funkční a napomáhala udržovat pozornost i spolupracující chování žáků, je třeba ovládat verbální komunikativní dovednosti. Autorka doporučuje mluvit tempem přiměřeným obsahu a spíše signalizujícím živost a temperament (Nelešovská 2005).

Základem verbální pedagogické komunikace je výukový dialog (otázky kladené učitelem a odpovídání žáka), který podněcuje pozornost a aktivitu žáků. Je nutné dbát na to, aby byly otázky srozumitelné, stručné, jednoznačné, věcně správné, přesné, jazykově správné a přiměřené věku i úrovni vědomostí. A. Nelešovská (2005) zdůrazňuje, že otázky učitele jako klíčová součást výukového dialogu by měly vycházet ze života žáků, měly by být spojeny s jejich zkušenostmi a měly by být provázány s praktickým životem. Za tohoto předpokladu mohou žáky motivovat a povzbuzovat jejich zájem o probírané učivo. Kromě správného formulování otázek je potřebné zvážit i pořadí otázek a zvolit mezi nimi adekvátní časový odstup (Nelešovská 2005).

2.2.3 Neverbální komunikace

Podle A. Nelešovské (2005) jsou mimoslovně sdělovány emoce a zájem. Z tohoto poznatku vyplývá nutnost uvážlivého užívání neverbální komunikace učitele vůči jeho žákům. Podle J. S. Cangelosi (1994) je vhodné využívat řeči těla a dbát na to, aby se učitelovo slovní sdělení shodovalo s jeho sdělováním neverbálním. Učitel může mimoslovně záměrně ovlivňovat žáky a řídit chod vzájemného styku, a to výrazy obličeje, pohledy z očí do očí, pohyby, fyzickými postoji, gesty, dotekem, přiblížením či oddálením, tónem řeči, úpravou zevnějšku i vybavením učebny. Pokud si na to žáci zvyknou, učitelé nemusí při nastolování pořádku ve třídě či napomínání jednotlivých žáků pohledem přerušovat svůj výklad (Nelešovská 2005). Také J. S. Cangelosi (1994) píše o výhodách zavedení signálů a znamení učitele, které žákům sděluje, co je od nich očekáváno. Neverbální komunikace je možné využít i pro lepší porozumění žákům a na jeho základě přizpůsobit podmínky výuky. Pokud se učitelé naučí ovládat všechny prostředky neverbální komunikace a budou vnímavější a citlivější k neverbálním sdělováním žáků, pedagogická komunikace bude účinnější (Nelešovská 2005).

2.2.4 Komunikace činem

Velmi významným druhem pedagogické komunikace je sdělování činem, která se realizuje zejména v postojích učitele (např. k výchovným situacím). Učitelé i žáci sdělují svým chováním vztah ke škole i ostatním aktérům výuky (Nelešovská 2005). Pro výchovu k ukázněnému chování je důležité být svým jednáním pro žáky vzorem. K tomu je přínosné reflektovat vlastní vystupování a jednání v konkrétních situacích.

2.3 Účinné vyučování

Účinné vyučování může významně přispět k předcházení nekázní. Efektivní výuka se vyznačuje tím, že **žák se opravdu chce učit** (je k učení motivován a jeho zájem o učení je rozvíjen), **žák se může učit** (vyučování eliminuje vše, co žákům v učení brání a jsou organizovány podmínky představující pro žáky oporu), **žák se učí úspěšně** (vyučováním je orientován tak, aby překonával obtíže vyvstávající při učení), **učení souvisí se žákovými potřebami a zájmy** (postupně přestávají být vázány na vyučování a stávají se celoživotními), **učení uvádí žáky ve vztah s lidmi** (může s nimi souvislosti svého učení sdílet) (Helus 2007). Poutavě zpracované a prezentované učivo, adekvátně zvolené vyučovací metody a organizační formy působí podle S. Bendla (2004 A) jako ukázkující prostředek. K zajištění účinnosti vyučování je třeba dobře časově zorganizovat výuku tak, aby nevznikl prostor pro neukázněné chování. K zajímavému vyučování přispívají formy vyučování, při nichž mají žáci možnost aktivně se podílet na vyučování. Zajímavost a účinnost vyučování podporují také poutavé výklady a vyprávění učitele, humor, názornost, logická struktura hodiny a používání vhodné didaktické techniky (Bendl 2004 A). G. Petty (2004) doporučuje zadávat žákům tvůrčí činnosti, neboť jsou pro žáky zábavné, zvyšují v žácích pocit vlastní hodnoty, rozvíjí schopnost přemýšlet tvůrčím způsobem a zvyšuje motivaci žáků.

2.3.1 Motivace žáků ve vyučování

Motivace je důležitým předpokladem účinného vyučování a také prostředkem k udržení kázně ve výuce. Je důležité vytvořit takové podmínky pro vyučování, které jsou pro vznik zájmu o učení příznivé. To je možné pouze na základě znalosti individuální motivační struktury žáků. V. Hrabal (in Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979) uvádí, že

důvody, proč se žáci učí, jsou velmi různorodé. Také podle M. Vágnerové (1997) může být význam role školáka pro osobní identitu dítěte individuálně variabilní podle zdůraznění výkonové, hodnotové či socializační složky jeho osobnosti. G. Petty (2004) uvádí několik důvodů, proč se žáci chtějí učit. Stejně jako L. Prokešová (in Stuchlíková 2005) píše, že žáci projevují zájem o učení, jestliže se jim předkládané učivo jeví jako **užitečné a zábavné**. Jestliže je učební látka **zajímavá a vzbuzující zvědavost**, mají žáci o učební činnosti také zájem. Podle autora by měl být žákům často připomínán krátkodobý i dlouhodobý smysl učební látky, neboť pak pracují svědomitěji. Žáci se chtějí učit, pokud zažívají při výuce obvykle zažívají **úspěchy** připívající ke zvýšení sebevědomí a sebedůvěry ve své schopnosti se něčemu naučit. Je třeba žákům poskytovat co nejdříve po dokončení práce pozitivní zpětnou vazbu a zařazovat do výuky i jednoduché úkoly, aby je mohli úspěšně splnit všichni žáci. Je nutné dodat, že zájem o učení zvyšuje i skutečnost, že v případě nízkého učebního úsilí se dostaví **nepříjemné důsledky** např. ve formě pravidelných procvičovacích a opakovacích testů (Petty 2004).

J. S. Cangelosi (1994) připouští, že je vhodnější povzbuzovat žáky k učení vnější motivací než nemotivovat je vůbec, nejvíce však doporučuje rozvíjet v žácích vnitřní motivaci k učení. *„Žáci mohou mít vnitřní motivaci k aktivní účasti na učebních činnostech pouze v případě, pokud jsou tyto činnosti připraveny a vybrány tak, aby jim pomohly dosáhnout cílů, které jednoznačně uspokojují jejich potřeby.“* Cangelosi (1994, s. 138) Podle Maslowovy hierarchie potřeb je pro motivaci žáků důležité dbát po uspokojení fyziologických potřeb a potřeby bezpečí na saturaci potřeby sounáležitosti (akceptace žáka učitelem), potřeby uznání (úspěšnost v učení) a potřeby seberealizace (tvořivý a osobní vývoj). Ve výuce je žádoucí využívat **tvořivost a sebevyjadřování** žáků a **aktivně zapojit** do vyučování všechny žáky. Učební činnosti by měly být poměrně často **obměňovány** (Petty 2004), aby se tak snáze udržovala pozornost žáků ve vyučování. Podpoření vnitřní motivace je možné zajistit výběrem pro žáky **přitažlivých témat** a poskytnutím možnosti **výběru učebního úkolu**. Autor radí ponechat ve výuce prostor pro překvapení, neobvyklé činnosti, soutěživé a problémové úlohy, „hádanky“ a záhady, při nichž učitel žákům později sdělí správnou odpověď (Petty 2004). Z výzkumů (in Kyriacou 2004) vyplývá, že nejvíce žáky motivují úkoly, které vnímají jako **obtížné, ale dosažitelné**. Aktivní zapojení žáků podporuje potěšení z práce, které mohou poskytnout **didaktické hry a rozmanitost učebních činností** (Kyriacou 2004).

Učení by mělo být propojeno s **mimoškolními zájmy žáků** (Petty 2004). Vnitřní motivaci lze zvýšit **pravidelným poskytováním zpětné vazby**. Vnitřní motivace může být posílena, jestliže jsou žáci upozorněni na užitečnost a osobní význam žáky (Kyriacou 2004). Také G. Petty (2004) a J. S. Cangelosi (1994) píší o důležitosti ukazovat žákům, jaký má ve skutečném světě konkrétní učivo význam. Je to možné realizovat tím, že budou do hodin nošeny předměty z praxe, budou pouštěny filmy, bude se hovořit o konkrétní aplikaci učiva, do vyučování mohou přicházet odborníci a žáci dostanou příležitost zúčastnit se exkurze (Petty 2004).

Pokud by chtěl učitel pro zvýšení motivace žáků využít **očekávání úspěchu**, je třeba zadávat přiměřeně náročné úkoly poskytující žákům reálnou naději na úspěch. Je velmi důležité zajistit, aby byli žáci **povzbuzováni a podporováni** a aby jim učitel předával realistická a současně přiměřeně náročná **vysoká pozitivní očekávání**. Je žádoucí dávat žákům najevo, že předkládané učební činnosti jsou **hodnotné** a zajímavé a že mu na pokroku každého žáka opravdu záleží (Kyriacou 2004). Podle G. Pettyho (2004) patří k nejsilnějším motivačním faktorům, když žák většinou mívá dobré výsledky. Jeho úspěch se podílí na zvyšování jeho sebedůvěry, která mu dodává vytrvalost a odhodlání, které jsou důležitým předpokladem úspěchu a schopnosti nenechat se odradit dílčím neúspěchem. Humanističtí psychologové (in Petty 2004) zdůrazňují význam aktivního přístupu žáků k učení a podpory převzetí odpovědnosti žáků za vlastní učení (Petty 2004). Zmíněný aktivní přístup k učení napomáhá žákům porozumět významu učebních činností a tím i ukázněnému chování při vyučování.

Je třeba zmínit se také o možných **úskalích motivujících činitelů**. Např. při **přílišné motivaci** žáků může podle G. Pettyho (2004) dojít k poklesu výkonnosti. V souvislosti s očekáváním úspěchu je třeba zmínit problematiku tzv. **bludného kruhu**, kdy opakované neúspěchy způsobující osobní nespokojenost a klesající sebedůvěru, vytrvalost, snahu i motivaci, vytvářejí předpoklady pro zažívání dalších neúspěchů ve škole. G. Petty (2004) píše, že jestliže se žák dostane do takového bludného kruhu, nemůže se ničemu naučit, přestože jsou všechny ostatní motivační faktory přítomny a jsou funkční. Je nezbytné pomoci žákům vyhnout se takovému nežádoucímu směřování (Petty 2004).

2.3.2 Vyučovací metody

Podle A. Vališové (2007, s. 194) je cílem účinného vyučování „cílevědomé použití didaktických metod, spojování klidnějších fází s aktivnějšími, udržování pozornosti žáků na potřebné úrovni a posilování jejich motivace a vůle k učení.“ Takto dovedně vedené vyučování přispívá k předcházení nekázní a udržení pozornosti žáků i jejich zájmu o učení. Je nutné volit učební činnosti, které aktivně zapojují žáky do výuky (Petty 2004). J. S. Cangelosi (1994) upozorňuje, že pokud je ve vyučovací hodině použito příliš druhů učebních činností, dochází k časovým ztrátám při přechodech od jedné činnosti k druhé. Aby bylo zamezeno jednotvárnosti a nudě ve vyučování, měl by být zvolen optimální počet různých typů učebních metod (Cangelosi 1994). I G. Petty (2004) píše, že změna činností a aktivita zvyšuje soustředění žáků. Při výběru činností je také třeba dbát na saturování všech učebních potřeb žáků, mezi něž autor řadí vysvětlení, ukázkou, činnost, kontrolu a opravu, vybavovací pomůcky, aktivní opakování, testování (Petty 2004).

V další části diplomové práce se zabývám aplikací učebních metod tak, aby byl co v nejvyšší míře využit jejich potenciál a bylo zamezeno rušivému chování žáků.

2.3.3 Správné užívání vyučovacích metod

J. S. Cangelosi (1994) doporučuje využívat **metody problémového učení**, která může pomoci při zvyšování vnitřní motivace žáků. Aby však žáci chtěli problém vyřešit, musí chápat, proč je pro ně důležité problém vyřešit. **Výklad** ve vyučování na prvním stupni základní školy neměl trvat příliš dlouho. J. S. Cangelosi (1994) uvádí, že při výkladu by měli žáci aktivně poslouchat a snažit se sledovat tok myšlenek učitele, čemuž může podle G. Pettyho (2004) napomoci opakování nejdůležitějších bodů. Shrnutí je vhodné zařazovat zejména na konci hodiny či tématu (Petty 2004). J. S. Cangelosi (1994) podává výčet důležitých myšlenek, které je třeba vzít v úvahu při přípravě výkladu. Je přínosné dát žákům již **před výkladem jednoznačné pokyny ohledně chování během výkladu**. Autor doporučuje využít nějakého typu „organizátoru“ (např. písemný seznam témat nebo problémů týkajících se výkladu) pomáhající žákům v aktivním naslouchání a nasměrování myšlenek. J. S. Cangelosi i G. Petty (2004) píší, že skutečně dobří učitelé se při výkladu pohybují po třídě, sledují celý prostor, kontaktují žáky očima, často mění výšku i sílu hlasu, gestikulují a mění výraz tváře. Rušící žáky učitel umlčí neverbálně bez přerušování výkladu. Novou větu či nový úsek výkladu je většinou ohlášen delší

odmlkou a někdy i změnou tělesného postoje (Petty 2004). J. S. Cangelosi (1994) i A. Vališová (2007) doporučují pro zvýšení pozornosti žáků využívat **při výkladu kvalitních pomůcek a technologie** a nezapomenout ani na trochu **humoru** (Cangelosi 1994). G. Petty (2004) navrhuje při výkladu používat řečnické otázky, nadsázku, snadno zapamatovatelná hesla a nemít obavy experimentovat. J. S. Cangelosi (1994) zdůrazňuje, že ozvláštnění výkladu by nikdy nemělo odvádět pozornost žáků nežádoucím směrem. J. S. Cangelosi (1994) se zmiňuje také o upoutání pozornosti žáků **užívání jejich jmen**. Při výkladu je nutné průběžně **zjišťovat, zda žáci chápou výklad** (Cangelosi 1994). Při výkladu je užitečné všimnout si řeči těla žáků pro zjištění jejich pozornosti a zájmu sdělovaného (Petty 2004). K efektivní výuce a aktivnímu zapojení žáků do výuky jistě významnou měrou přispívá učitelovo umění dobře vysvětlit probírané učivo. Podle G. Pettyho (2004) je na začátku **vysvětlování** vhodné sdělit žákům předmět a důvod vysvětlování. Dobré vysvětlení by mělo být vystavěno jen na znalostech, jež žáci už mají a být předkládáno přesvědčivě a trpělivě. Autor radí neobávat se **zjednodušování** a vynechat všechno kromě **podstatných informací** pro pochopení vysvětlované skutečnosti. Výjimky, zvláštnosti a podrobnosti mohou být zmíněny ve chvíli, kdy již žáci rozumí základní myšlenky. G. Petty (2004) považuje za lepší nechat žáky, aby k odpovědi dospěli sami než když jim jsou předkládány již hotové poznatky. Při vysvětlování je vhodné držet se logického **systému**, aby se mohli žáci lépe **orientovat** v učivu (Petty 2004). K vhodným prostředkům vysvětlování patří **kladení otázek** (např. co by se stalo, kdyby...), **analogie a přirovnání, dovedení ad absurdum, vizuální předvedení, jednoznačné vyjadřování**. G. Petty (2004) radí učitelům vnímat to, co sdělují, ušima svých žáků. Při vysvětlování je vhodné vyjadřovat se jednoduše a užívat krátké věty, vysvětlovat odborné termíny, sledovat reakce žáků na vysvětlování žáků a snažit se vysvětlovat obtížnou látku více způsoby. Vysvětlování by nemělo trvat příliš dlouho. Shrnutí pomáhá žákům spojovat novou látku v celek a podává přehled hlavních myšlenek a jejich systém. G. Petty (2004, s. 131) dodává, že „*vysvětlení samo o sobě nikdy nestačí. Žáci musí probírané pojmy a myšlenky používat, aby je mohli skutečně pochopit.*“ Pro zvýšení účinnosti této metody se podle A. Vališové (2007) využívá metod názorných, demonstrace atd. Ke zvýšení aktivity žáků se vysvětlování spojuje s metodou rozhovoru, diskusí, problémovým vyučováním a s prvky praktických metod (Vališová 2007). Pro efektivní učení a seznámení žáků s příkladem správného provedení je vhodné zařadit do výuky **demonstrování**

praktických a intelektuálních dovedností, protože „učení na příkladech představuje neúčinnější a nejpodnětnější způsob, jak dodat žákům „ukázkou“ toho, co by měli umět a jak by při tom měli nejlépe postupovat.“ (Petty 2004, s. 138) To může být někdy provedeno formou ukázky **vzoru** (vynikající slohová práce, správná řešení; současně by mělo být žákům objasněno, proč byl ten který postup správný), **příkladu nesprávného provedení** či **tichou demonstrací** (žáci jsou vyzváni, aby vše pozorně sledoval). Před provedením demonstrace by žáci měli být seznámeni s potřebnými informacemi a se smyslem demonstrace. Je nutné promyslet, jak nejlépe žáci uvidí, jakým způsobem je možné zapojit žáky do demonstrace a jak předejít neukázněnému chování. K tomu je žádoucí zvládnout současně demonstrovat, mluvit, ptát se a kontaktovat žáky očima. Důležité je předem si nacvičit demonstraci, připravit si veškeré potřebné vybavení a především zvážit všechny bezpečnostní zásady. Promyšlené hlavní body a shrnutí demonstrace mohou být napsány na tabuli. Je třeba se ujišťovat, že žáci rozumějí každému kroku a všem bodům. Při demonstraci by měli být žáci varováni před častými chybami. Po provedení demonstrace může být zopakována prostřednictvím instrukcí žáků. G. Petty (2004) zdůrazňuje, že učení napodobováním by nemělo být přehlíženo, protože patří k velmi účinným metodám výuky (Petty 2004). Možnost osobní volby při **procvičování** je velmi motivující, není ji však možné poskytnout pokaždé. Připravené a řízené procvičování přispívá k vyššímu úsilí žáků a je poměrně oblíbené. U zadaných úkolů by měl být zvolen adekvátní stupeň obtížnosti, a to např. různými činnostmi pro různé žáky, očekáváním různých výkonů žáků, zařadit náročnější činnost pro žáky, kteří jsou s prací brzy hotovi. G. Petty (2004) doporučuje práci žáků vždycky co nejdříve zkontrolovat pro ujištění, že ji nikdo neprovádí chybně. Zatímco žáci vypracovávají úkoly podle správného postupu, je nutné být jim stále k dispozici, kontrolovat práci všech žáků a poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, dodávat motivaci a důvěru ve vlastní schopnosti a někdy i usměrňovat jejich pracovní tempo. V takovém případě žáky bude jeho pozornost těšit a motivovat k práci. Pokud je ve třídě velký počet žáků, může být během hodiny oznámkována jen část práce nebo práce nejméně motivovaných žáků. G. Petty (2004) radí učitelům, jak mají přistupovat k málo motivovaným žákům – často kontrolovat jejich pracovní tempo, průběžně je kontaktovat očima, hledat možnosti k pochválení jejich práce, stanovovat jim reálné dílčí cíle a někdy jim také dát za úkol předložit svou práci na konci hodiny ke kontrole. Pro zamezení nežádoucího chování žáků je nutné stále sledovat třídu a zaujímat místo ve třídě, ze kterého je možné vidět

většinu žáků ve třídě (Petty 2004). Podle G. Pettyho (2004) je třeba při přípravě **samostatné práce** stanovit cíle, zvážit všechny podmínky a potřebné dovednosti žáků a naplánovat činnosti vedoucí k dosažení dosažitelného cíle. Činnosti by měly být pro žáky zajímavé, prospěšné, aktivní, různorodé a dobře formulované. Doporučuje žákům předem sdělit hodnotící měřítka, neboť jejich znalost podstatně zvyšuje motivaci a současně objasňuje žákům, jaké dovednosti budou testovány a podle jakých kritérií bude jejich práce hodnocena. Pokud žáci znají své cíle, je podle autora větší pravděpodobnost dosažení úspěchu. To má velký význam pro splnění úkolů samostatné práce i pro dlouhodobější motivaci žáků. Je nutné **mít možnost pomáhat všem žákům** během samostatné práce. G. Petty (2004) se zmiňuje o důležitosti průběžné kontroly, poskytování pomoci žákům a dovedného řízení průběhu samostatné práce (Petty 2004). Protože mají různí žáci různé pracovní tempo a potřebují na splnění úkolu různě dlouhou dobu, je vhodné mít připraveny **následné další samostatné učební činnosti**, které mají pružný začátek i konec a při nedostatečném vypracování je možné zadat je za domácí úkol (Cangelosi 1994). G. Petty (2004) zdůrazňuje prospěšnost v průběhu i po skončení samostatné práce umožnit žákům, aby své výkony posuzovali, rozhodovali se o jejich vylepšování a mohli si ujasnit, co se naučili (v obecných dovednostech i v učební látce). Reflexe může být realizována např. při diskusi po skončení práce (Petty 2004). Podle G. Pettyho (2004) považuje mnoho pedagogických odborníků ústní otázky za jeden z nejúčinnějších nástrojů učitele, protože **kladení otázek** vede žáky k aktivnímu zapojení, podněcuje jejich zvědavost a rozvíjí rozumové schopnosti vyššího řádu. Tuto metodu lze také použít k ukáznění žáků. Otázky aktivizují žáky k přehodnocování a opravení svých domněnek a dosavadních znalostí, což představuje významnou součást učebního procesu. Kladením otázek učitel zajišťuje zpětnou vazbu, neboť se od žáků dozvídá míru porozumění učební látce. Správně zodpovězené otázky učiteli a tím i vysloužená pochvala zvyšuje učební motivaci žáků. Metoda kladení otázek je podle autora pro žáky zajímavá, je při ní oceňováno úsilí žáků a demonstrován jejich úspěch. Podle autora by měly dobře kladené otázky přimět k přemýšlení všechny žáky ve třídě a dát příležitost získat pozitivní zpětnou vazbu každému z žáků. Tato vyučovací metoda by nikdy neměla vyvolávat v žácích pocit, že se je snaží učitel nachytat. Autor navrhuje po položení otázky chvíli vyčkat (čím delší pauza, tím budou odpovědi žáků delší) a poté vyvolat některého z žáků. G. Petty (2004) navrhuje povzbuzovat žáky k odpovědím pokládáním jednoduchých otázek. Je vhodné dát najevo

potěšení nad odpověďmi žáků a pochválit je za správné odpovědi. Špatné odpovědi by neměly být nikdy zesměšňovány, spíše by mělo být ukázáno, jak dospět ke správné odpovědi (Petty 2004). Z hlediska výchovy ke kázni a sebekázni považují zařazování metody **diskuse** do vyučování za velmi přínosné. Navíc jsou dobře vedené diskuse zajímavé, poutavé a aktivní, jak píše G. Petty (2004). Podle autora vytvářejí pro žáky bezpečné prostředí, v němž mohou zkoumat vlastní názory a případně je i pozměnit. Diskusí je vhodné využít v situacích, kdy se učitel potřebuje seznámit s názory a zkušenostmi žáků (např. diskuse o kázeňských přestupcích), když se probíraná témata týkají hodnot, postojů, pocitů nebo v případech, kdy je třeba učit žáky utváření vlastních názorů a posuzování názorů ostatních. Přínosem využívání této metody je, že při konfrontaci různých názorů může dojít ke změně „nesprávných“ názorů a učitel tak také sděluje žákům, že si cení jejich zkušeností a názorů. Autor se také zmiňuje, že diskuse jsou pro žáky příležitostí, aby se navzájem poznali, což má velký význam pro budování pevnějších vztahů mezi dětmi a tím i pro kázeň. Diskuse mohou být organizačně náročnější, protože vyžaduje aktivní naslouchání všech žáků a disciplinované chování. G. Petty (2004) doporučuje při diskusi zavést pravidla, např. že nikdo nesmí své spolužáky přerušovat (nikdy by nemělo mluvit více žáků najednou) ani jeho sdělení zesměšňovat, nikdo nemá hovořit déle než minutu, každý by měl vyjádřit svůj názor a všechny názory musí být respektovány. Skákání do řeči, slovní osočování ani příliš dominantní osoby by neměly být tolerovány. J. S. Cangelosi (1994) navrhuje pro účinné využití metody diskuse **přesně formulovat postupy**, kterými se žáci mají řídit. Při organizování prvních diskusí je vhodné věnovat určitý čas tomu, aby se žáci zadaným postupům naučili. **Téma diskuse** by mělo být jasně určeno a žáci by měli rozumět jejímu účelu, aby se od daného tématu neodchylovali. Autor radí připravit situaci pro diskusi úvodními učebními činnostmi a také použít výsledky diskuse v následujících učebních činnostech. G. Petty (2004) zdůrazňuje význam stanovení **cíle** diskuse, jehož má být při diskusi dosaženo, a vytvoření **plánu** např. formou seznamu klíčových otázek. Autor doporučuje připravit si jasně formulované shrnutí všech hlavních myšlenek, které by měly být žákům předány. Některé diskuse mohou mít otevřený konec a učitel se při nich spíše soustředí na názory žáků než na dosažení cíle. Při všech diskusích je však vhodné předem si připravit seznam otázek, i když se jich pak učitel nemusí držet (Petty 2004). J. S. Cangelosi (1994) doporučuje při diskusi **vhodně rozmístit lavice a židle** tak, aby na sebe žáci viděli a učitel nebyl středem pozornosti.

K řízení diskuse je vhodné využívat **neverbálních signálů**, aby nebyli žáci vyrušováni. Autor radí vyvarovat se před položením otázek adresování dotazu určitému žákovi, neboť v takovém případě by někteří mohli přestat dávat pozor. Je vhodné, aby co **nejvíce žáků dostalo příležitost odpovědět** nahlas. Pro zapojení více žáků do diskuse doporučuje autor na základě odpovědi některých žáků formulovat otázky pro jiné žáky. Při diskusi se budou žáci aktivněji zapojovat, když budou chváleni, jejich názory budou kladně přijímány a bude o ně projevován zájem. Vhodné je neverbální povzbuzování např. očním kontaktem, čekáním na konec odpovědi či souhlasným přikývnutím (Cangelosi 1994). Vhodným prostředkem napomáhajícím výchově k ukázněnému chování žáků je využívání **skupinové práce**. Podle S. Bendla (2004 A) přispívá k pěstování důvěry, spolupráce mezi žáky, vnímavosti k ostatním, vzájemné pomoci a komunikace. S. Bendl (2004 A, s. 46) píše, že zařazováním skupinové práce do výuky *„přispějeme ke zlepšení atmosféry ve skupině, vztahů mezi dětmi, a tím i ke kultivaci jejich chování, ke slušnosti, ohleduplnosti, solidaritě, mravnosti – ke kázni.“* Při skupinové práci musí být přesně a srozumitelně vymezena pravidla komunikace. Je nutné přesně určit rozestavení nábytku v učebně, jaký pohyb je žákům dovolen a jak dlouhá doba je pro jednotlivé úkoly vymezena. Důležité je také rozdělit některé konkrétní úkoly mezi žáky ve skupině. Úkoly pro skupiny by měly být přiměřeně náročné a žáci by na jejich plnění měli dostat dostatečně dlouhý čas (Nelešovská 2005). J. S. Cangelosi (1994) upozorňuje, že je nutné žáky podnítit k aktivnímu zapojení do učební činnosti a v pokynech jasně vysvětlit, jakému plnění úkolu se má každá skupina věnovat. Všichni členové by měli **pocítovat zodpovědnost** za kvalitní splnění zadaného úkolu. Je vhodné **používat účinné postupy pro vytváření skupin**, aby nedošlo ke zbytečným časovým prodlevám. Při skupinové práci může žákům pomoci, když jim jsou dány **k dispozici listy se zadáním a organizační pomůcky**. Je nutné po celou dobu **sledovat práci skupin a poskytovat potřebné rady**. Pro skupinovou práci je nutné **učit žáky naslouchání druhým**. Při dlouhodobějších skupinových úkolech je vhodné stanovit určité body, při kterých žáci pocítí **uspokojení z ukončení dílčího úkolu** a tím dojde ke kladnému zpevnění jejich aktivní účasti ve vyučování. Výsledky skupinové práce by měly být použity i v dalších učebních činnostech (Cangelosi 1994). Podle G. Pettyho (2004) může zařazování **her** do výuky přispět k aktivizaci žáků a přimět je k jejich lepšímu soustředění. Hra vyvolává v žácích zvýšený zájem a motivaci, jež mohou přispět k žákovu kladnému vztahu k předmětu. Autor uvádí příklady her,

kteře mohou být při vyučování využity: kvíz, soutěž, problémové úlohy, činnosti a hry pro učení sociálních dovedností, hraní rolí a simulační hry, příprava a provádění scénářů, divadlo, simulační hry, hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností. Autor radí, že pokud je ve třídě nějaký žák, který projevuje nezájem účastnit se hry, nemá mu učitel věnovat žádnou pozornost. Pokud je učitel plný nadšení a neústupný, žákům se nakonec zapojení do hry bude zamlouvat (Petty 2004). Podle G. Pettyho (2004) umožňují **projekty** rozvíjet mnoho dovedností, a to často v podmínkách odpovídajících skutečnosti. S. Bendl (2004 A) doporučuje zadávat pro projekty témata týkající se problematiky kázně. Projekty vyžadují spolupráci, komunikaci a toleranci, neboť je nutná společná domluva na postupu a rozdělení úkolů. To je jeden z důvodů, proč přispívají k dobré kázni (Bendl 2004 A). Podle G. Pettyho (2004) je nejvhodnější provádět některé učební činnosti samostatně, a to zejména pokud nevyžadují učitelovu pomoc. Proto je vhodné zadávat je za **domácí úkol**, který by neměl vyžadovat příliš práce a měl by být poměrně jednoduchý (Petty 2004). J. S. Cangelosi (1994) píše, že domácí úkoly mají být součástí celkového plánu učebních činností napomáhajících žákům dosáhnout stanovených cílů. Žáci by měli považovat plnění domácích úkolů za přínosné. Pokud je plnění úkolů **zpevňováno zpětnou vazbou**, podpoří se ochota žáků plnit domácí úkoly. Podle autora je vhodné, když žáci **vidí souvislost domácích úkolů s písemkami**. Pokud je domácí úkol použit ve vyučovací hodině, na kterou měl být vypracovaný, pak žáci, kteří úkol nesplnili, mohou prožívat přirozeně nastávající trest. Nemohou se totiž ve výuce zúčastnit. Naopak pro žáky, kteří domácí úkol vypracovali včas, může taková situace znamenat kladné zpevnění (Cangelosi 1994). G. Petty (2004) zdůrazňuje, že každý zadaný úkol by měl být učitelem překontrolován nebo oznámkován, aby žáci své domácí úkoly nepřestali vypracovávat. Pro práci na domácím úkolu je třeba, aby žáci pochopili jeho zadání, vyhradili si pro něj čas, odolali při práci rozptylování mimoškolního prostředí a odevzdali dokončený domácí úkol včas (Cangelosi 1994). Plněním domácích úkolů jsou tedy žáci vedeni k sebekázi.

2.3.4 Zásady pro správné vedení školního vyučování

V této kapitole se zabývám zásadami správného vedení školní výuky, neboť tato problematika úzce souvisí s kázní dětí ve škole. Základním úkolem učitele je zapojit všechny žáky do učebních činností po celou dobu vyučovací hodiny a postarat se o to, aby bylo dosaženo výukového cíle. Pro úspěšné řízení vyučování jsou potřebné určité

dovednosti. Podle Ch. Kyriacou (2004) je velmi důležité začínat výuku přesně a hned na začátku vyučování vytvořit pozitivní očekávání žáků. Je vhodné zahájit hodinu jasným sdělením, stát v přední části učebny, pohlížet žákům do očí a pozorně sledovat, zda všichni dávají pozor. Pokud někdo nedává pozor, je podle autora postačující na chvíli se odmlčet a upřeně se na dotyčného žáka podívat. Vyvolat a udržet pozornost žáků je možné dosáhnout tónem hlasu i celkovým vystupováním, vyjadřujícím nadšení a rovněž smysluplnost probíraného učiva. Po úspěšném zahájení vyučovací hodiny je snazší udržet zájem a pozornost žáků v průběhu dalších učebních činností v hodině. Je nutné žákům připravovat takové činnosti, při kterých se mohou aktivně zapojit do vyučování a které jim rovněž umožní efektivní osvojení plánovaných vědomostí či dovedností. Díky pozornému sledování chování a práce žáků během vyučování je možné většinu projevů nevhodného chování potlačit již na samém počátku, což doporučují Ch. Kyriacou (2004) i S. Bendl (2004 B). Je vhodné plánovat si pravidelné a opakované pozorování žáků, neboť při hodině může učitel rušivé chování některých žáků uniknout (Kyriacou 2004).

Velmi důležitou dovedností učitelů, podílejících se na podpoře aktivního zapojení žáků do výuky, je pečlivé sledování pokroku práce žáků. Takové sledování je třeba provádět aktivně (např. pohybem po třídě, kladením otázek) i pasivně (např. uplatňováním osvědčených metod, které žáky povzbuzují, aby v případě potřeby požádali učitele o pomoc). Na základě sledování je možné provádět rozhodnutí důležitá pro udržení co největšího aktivního zapojení žáků ve výuce. Za velmi důležitou dovednost pro řízení třídy považuje autor provádění simultánní činnosti učitele (Kyriacou 2004). Pro zajištění co nejvyšší míry spolupracujícího chování žáků ve třídě doporučuje J. S. Cangelosi (1994) doporučuje při přípravě učebních činností a stanovování cílů vycházet ze skutečných potřeb žáků a brát v úvahu rozdíly mezi žáky ve třídě. Autor doporučuje posilovat sebedůvěru svých žáků, neboť významně ovlivňuje úspěšnost a vytrvalost ve školní práci.

Ch. Kyriacou (2004) i J. S. Cangelosi (1994) zdůrazňují nutnost hladkých a plynulých přechodů mezi učebními činnostmi. Na závěr hodiny doporučuje Ch. Kyriacou (2004) žáky pochválit za vykonanou práci a krátce shrnout výsledky, jichž bylo dosaženo. Je vhodné připravit žáky na ukončení výuky např. pokynem k odevzdání knih či pomůcek, poskytnutím zpětné vazby o odvedené práci nebo zadáním domácího úkolu. Hodina by měla být ukončena včas.

J. S. Cangelosi (1994) ve své práci uvádí základy několika metod, jež mají učitelé pomoci zajistit kázeň při výuce a aktivní zapojení žáků do učebních činností. Považují zásady vedení třídy těchto metod za velmi přínosné a inspirativní, proto uvádím jejich stručný přehled. J. Kounin ve svých studiích zjistil, že na zapojování žáků do výuky má velký vliv tzv. **vhled učitele do dění ve třídě**, jenž se projevuje soustavným zakročováním při kázeňských problémech u žáků, kteří jejich vznik skutečně zavinili. Dalším zjištěním J. Kounina je, že žákům **srozumitelný přístup učitele k nežádoucímu** chování snižuje pravděpodobnost opakování podobného chování u ostatních. Autor nedoporučuje reagovat na nesprávné chování hněvem, výhrůžkami ani tělesnými tresty. Podle Kouninových studií ovlivňuje míru zapojení dětí **spád ve vyučovací hodině**. Dalším poznatkem J. Kounina je to, že učitelé snižují nudu a zvyšují zapojení žáků do učební činnosti tím, že **vedou žáky k přemýšlení o smyslu probírané látky** během celého vyučování. Podobně jako podle J. Kounina je i podle F. Jonese pro zvládnutí třídy velmi důležité dát žákům najevo dobrý přehled o dění ve třídě. Pokud se učitelům daří udržovat oční kontakt pravidelně, žáci se cítí jako důležitými účastníky všeho dění ve třídě. H. Ginott zdůrazňuje, že sdělení dospělých dětem mají významný vliv na sebeobraz dětí i na jejich ochotu spolupracovat. Podle H. Ginotta je třeba hodnotit situace a chování žáků spíše **popisujícím jazykem**. Je nutné vyvarovat se hodnotících soudů o hodnotě žákovy osobnosti a přisuzování jim negativní označení. H. Vždy by mělo docházet ke chvále práce a chování žáků, nikoliv jejich osobnosti. Podle H. Ginotta by totiž žáci mohli začít být na chvále závislí. Při rušivém chování žáka doporučuje autor nahlas popsat situaci či chování dítěte a co nejrychleji vést žáky zpět k učebním činnostem. Podle W. Glassera by žákovo **nežádoucí chování nikdy nemělo** být tolerováno, a to i navzdory nepříznivým životním podmínkám dítěte. Podle autora jsou žáci schopni se rozhodnout, zda budou spolupracovat a věnovat se učebním úkolům ve škole. Je třeba zaměřit pozornost na jejich schopnost žáků samostatně se rozhodovat, jakým způsobem se budou ve škole chovat. Za důležité prostředky, jak vést žáky k racionálnímu rozhodnutí a k nalézání řešení konkrétních problémů, považuje autor individuální rozmluva učitele s žákem a rozhovor učitele s celou třídou. Podle R. Dreikurse je pro přijetí učitele žáky velmi důležité, aby nebyl **příliš tvrdý, ani příliš tolerantní**. V případě, že je učitel na žáky příliš tvrdý a k udržování kázně užívá donucovací prostředky, vyvolává u svých žáků negativní emoce. Při příliš povolném vedení učitele jsou žáci ochuzeni o potřebné vedení ke spolupracujícímu chování během

učebních činností. R. Dreikurs zdůrazňoval kladné stránky demokratického vedení tříd, při němž mohou děti spolurozhodovat o pravidlech chování společně s učitelem a jsou vystavováni spíše logickým důsledkům vlastního nežádoucího chování než záměrnému trestání učitele. Děti jsou také motivovány k aktivnímu zapojení při výuce spíše vnitřními než vnějšími motivačními činiteli. Podle R. Dreikurse žáci chtějí být přijímanými členy třídy a jsou své chování schopni ovládat. L. a M. Canterovi zabývající se charakteristickými rysy učitelů, jejichž žáci při vyučování velmi dobře spolupracují, formulovali zásady a způsoby práce umožňující učitelům zvládat vedení třídy. Při metodě Canterových učitelé přesně vymezí znaky žádoucího a nežádoucího chování, vypracují plán pro povzbuzování žádoucího a minimalizaci nesprávného chování, jsou vytrvalí a důslední v prosazování stanovených pravidel, hledají a očekávají podporu rodičů, zkušených pedagogů, inspektorů a vedení školy. Podobně jako W. Glasser i Canterovi upozorňovali učitele, aby **ničím neomlouvali nesprávné** chování u žáků. Vliv negativních faktorů na chování žáků by podle autorů neměl zbavovat žáky odpovědnosti. Chování žáků je považováno za složitou soustavu reakcí podmíněnou prostředím, ve kterém žijí a pracují. Teorie o tzv. modifikaci chování vychází z **behaviorální metody**, podle níž má být žádoucí chování žáků odměňováno a jejich nežádoucí chování má zůstat bez odměny. Tímto způsobem jsou žáci vedeni ke spolupracujícímu chování. Podle této teorie si žáci po upevnění žádoucího chování začnou uvědomovat vnitřní hodnoty učení a vnější odměny k aktivnímu zapojení do učební činnosti více nepotřebují. Uspokojení získané z učení postupně nahradí vnější odměnu (Cangelosi 1994).

2.3.5 Pravidla chování ve třídě

Pro dosažení efektivní organizace řízení učebních činností žáků a jejich spolupracujícího chování ve třídě jsou nutná jasná a srozumitelná **pravidla**, jejichž dodržování je důsledně vyžadováno. S. Bendl (in Vališová 1998) uvádí, že díky pravidlům žáci vědí, jaké chování je od nich ve škole očekáváno. Tak se mohou utvářet vzorce žádoucího chování. Současně žáky chrání před konflikty a bezpráví ve škole. (Vališová 1998).

A. Vališová (1998) i G. Petty (1996) (in Nelešovská 2005) uvádějí, že pravidla chování by měla být formulována na základě odborných, výchovných, morálních a bezpečnostních požadavků. Neměla by vycházet z osobního zájmu, momentálních

pohnutek či osobních sklonů učitele. Podle J. S. Cangelosiho (1994) by měla být pravidla vyjádřena tak, aby přesně vystihovala cílové chování žáků a nedovolovala žádnou diskusi či výmluvy žáků ohledně jejich nesprávného chování. Znakem funkčních pravidel je to, že se soustředí spíše na účelné chování a jsou v souladu se zdravým rozumem žáků. Stanovená pravidla by měla být brána vážně. J. S. Cangelosi (1994) i A. Nelešovská (2005) nedoporučují formulovat příliš velký počet pravidel, neboť málo pravidel se podle autora snáze zapamatuje než jejich velký počet a jednotlivá pravidla se v malém počtu nařízení jeví jako důležitá. Autor navrhuje napsat a vyvěsit pravidla chování ve třídě (Cangelosi 1994). Zaváděná pravidla by měla vždy sloužit alespoň jednomu z účelů, o nichž se zmiňují J. S. Cangelosi (1994) a A. Nelešovská (2005). Měla by sloužit maximalizaci spolupracujícího chování a minimalizaci nespolečenského, zvláště rušivého chování. Měla by zajišťovat bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí a zamezovat rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě. Měla by napomáhat udržovat přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy (Nelešovská 2005). Pokud zaváděné pravidlo neslouží k žádnému uvedenému účelu, je lépe ho nezavádět, neboť je nadbytečné. Zavedení neúčelných pravidel má nežádoucí důsledky, neboť je tak třeba prosazovat pravidlo, které nemůže být racionálně obhájeno. Jsou-li žáci trestáni za nedodržování nadbytečných pravidel, mohou tím být rozčarováni. Jestliže žáci zjistí, že některé pravidlo není podstatné, mohou začít pokládat i jiná pravidla za nedůležitá (Cangelosi 1994).

Kromě pravidel píše J. S. Cangelosi (1994) o **rutinních postupech** (např. pro příchod do učebny, používání pomůcek, skupinové práci), které jsou podmínkou pro hladký průběh vyučování ve třídě. Postupy není třeba prezentovat v psané podobě, žáci si je většinou osvojují jejich realizováním. Autor se zmiňuje o výhodách zavedení pravidel chování a rutinních postupů na začátku školního roku. Na začátku školního roku jsou žáci k pravidlům vnímavější a mají více času se pravidly a postupy naučit řídit. Výhodou zavádění pravidel a rutinních postupů během školního roku je, že žáci lépe pochopí pravidla a postupy, pokud jsou zaváděny v případě potřeby. Autor upozorňuje, že čím mladší jsou žáci, tím více času je třeba na začátku školního roku pro zavedení pravidel a postupů. Podle autora účinnost pravidel chování záleží spíše na jejich praktickém použití než na samotných způsobech jejich zavádění (Cangelosi 1994).

3. Výchova ke kázni

3.1 Předcházení nekázni a podpora kázně

Podle S. Bendla (2004 B) sestává řešení problému s kázní z několika vzájemně provázaných rovin, a to roviny prevence, roviny nápravy a roviny výchovy ke kázni. V dalších řádcích se věnuji problematice předcházení nekázni, neboť jde o velmi důležitou dovednost učitele.

3.1.1 Kázeňské zásady

Pro dosažení účinného vyučování a úspěšného výchovného působení je vhodné řídit se kázeňskými zásadami, jejichž výčet podává S. Bendl (2004 B). Doporučené zásady týkající se kázně zahrnují prevenci a nápravu nekázně i výchovu ke kázni. Autor píše, že neexistuje žádná hierarchie těchto zásad a všechny kázeňské zásady „*působí ve vzájemné kontinuitě*.“ (Bendl 2004 B, s. 218) Zmiňuje se o **zásadě vědeckosti**, podle níž má být budování kázně a mravní výchovy postaveno na poznatcích věd vztahujících se k problematice výchovy, jako je pedagogika, psychologie, sociologie, biologie. Podle **zásady kázeňského optimismu** mají učitelé přistupovat ke svým žákům optimisticky a projevovat jim víru v možnost nápravy a zlepšení chování neukázněných žáků. Na základě **zásady kázeňské cílevědomosti** je třeba mít jasnou představu o podobě kázně, k jsou žáci vedeni. **Zásada srozumitelnosti** naznačuje, že výchovné prostředky by měly být pro žáky srozumitelné. Žáci by také měli vědět, jak se mají ve škole chovat a k jaké kázni směřují. Z hlediska **zásady upřímnosti** mají být učitelé ve svém chování k žákům upřímní. Podle **zásady jednotného přístupu** by měl být učitelský sbor ve vztahu ke kázni jednotný. Velký význam má také spolupráce školy s rodiči, neboť všechny výchovné činitele by měli působit v souladu. **Zásada přiměřenosti - individuálního přístupu** vymezuje přiměřenost z hlediska věku i individuálních zvláštností žáků. Např. u mladších žáků je vhodné více užívat metody příkladu než metody vysvětlování a rozumového přesvědčování. Pro zvolení co nejúčinnějšího výchovného opatření je velmi důležité zajímat se o všechny stránky osobnosti žáků. K tomu slouží pozorování a tvoření si záznamů o žácích. Autor doporučuje řešit konflikty s ohledem na konkrétní výchovnou situaci a na základě pedagogického taktu. S tím souvisí **zásada umírněnosti v používání kázeňských prostředků**. Při využívání kázeňských prostředků by se nemělo přehánět a vždy by měl zůstat určitý prostor pro stupňování jednotlivých

prostředků kázně. Podle **zásady spravedlivosti** je nutné brát v úvahu individuální posun žákova chování. Autor považuje za spravedlivější provádět hodnotící srovnání mezi různým chováním téhož žáka, neboť pokrok v chování žáků by měl být posuzován z hlediska jejich předpokladům. Neustálá konfrontace rušícího žáka s ostatními by mohla vést k jeho rezignaci na snahu o zlepšení svého chování. Spolužákům by mělo být vždycky vysvětleno použití dvou různých kázeňských prostředků za stejný přestupek překročený dvěma žáky jako nutnost přihlídnutí k okolnostem a k individuálním zvláštnostem žáků. Ostatní žáci by nikdy neměli vnímat řešení učitele jako nespravedlivé. **Zásada posloupnosti - výchovné kontinuity** naznačuje nutnost postupného přechodu od jedné kázeňské metody ke druhé. Podle **zásady soustavnosti – nepřetržitosti** je nezbytné pracovat s kázní průběžně, soustavně a nepřetržitě. Nutné je držet se také **zásady trpělivosti**, protože výchova ke kázní je dlouhodobý proces a je třeba snažit se zachovávat trpělivost. K velmi důležitým zásadám patří **zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka**, neboť je nutné umět zadávat pevné a nekompromisní požadavky na osobnost každého žáka, ale současně ke všem projevovat ohleduplnost a úctu. Jestliže si žáci zvykají plnit přiměřeně náročné požadavky, stávají se náročnými i sami k sobě. **Zásada důslednosti** usměrňuje k tomu, aby si učitelé stáli za svým slovem a svými rozhodnutími, kontrolovali zadané úkoly a vyžadovali přesné plnění uložených povinností. **Zásada orientace na kladné rysy a potlačení rysů záporných** doporučuje soustředit se na kladné charakteristiky žáků a promyšleně organizovat situace, v nichž žáci mají možnost se uplatnit a zažít úspěch, uznání, pochvalu. Autor upozorňuje, že nedostatky žáků by neměly být zdůrazňovány, avšak ani ignorovány. **Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka** vyjadřuje nutnost souběžného působení účinné výchovy ke kázní na rozumovou, citovou i volní sféru osobnosti žáků. Je potřebné harmonicky rozvíjet osobnost žáků a posilovat kognitivní, postojovou i konativní složku osobnosti. **Zásada výchovy kolektivem** naznačuje význam sociálního prostředí dítěte, jež by mělo podporovat výchovné cíle, neboť pokud je kázeň záležitostí celého žakovského kolektivu, zvyšuje se podle S. Bendla (2004 B) šance na vybudování zdravé kázně. Je třeba dodržovat **zásadu spojení teorie s praxí**, což je možné realizovat formou nácviku sociálních dovedností různými cvičeními, uváděním žáků do situací, kdy se mohou kázeňsky projevit, využíváním vhodných situací ze života školy i z oblasti veřejného života pro účely výchovy ke kázní. Významnou zásadou je také **zásada bohatosti a členitosti kázeňských prostředků**,

podle níž přestává mít žák ze stále stejných odměn i trestů respekt. Učitelé by měli umět diferencovat a stupňovat své projevy na chování žáků (Bendl 2004 B).

3.1.2 Opatření pro podporu kázně

S. Bendl (2004 B) navrhuje opatření pro podporu kázně ve škole v rámci platform, které představuje škola, vedení školy, učitelé a žáci. Tato kapitola bude plně vycházet z publikace S. Bendla (2004 B). Nejprve se autor zabývá **opatřeními na úrovni školy**. **Prostředí školy** by mělo učitelům a žákům poskytovat podmínky napomáhající předcházení nekázně i jejímu zvládnutí. Jak již bylo zmíněno, součástí **kurikula** by měla být problematika kázně a mravní výchovy. Mělo by docházet ke **spolupráci** školy se subjekty (rodiči či zákonnými zástupci, s obcí a veřejností, s pomáhajícími institucemi, speciálními školskými a výchovnými zařízeními), které mohou pomoci v oblasti školní kázně a mravní výchovy. Pro děti by měla být škola **atraktivní** a zajímavá svým učebním i volnočasovým programem, dodržováním tradic školy, zaváděním rituálů a symbolů školy. Autor doporučuje učitelům další vzdělávání v problematice problémového chování žáků. **Osvěta** školy má zahrnovat pořádání přednášek, školení a pracovní semináře o otázkách projevů sociálně negativního chování dětí a mládeže pro rodiče a ostatní zájemce, pořádání vzdělávacích přednášek pro nastávající rodiče, zajišťování rodičovských programů pro rodiče prožívající nepříjemné stresující události mající negativní vliv na výchovu dětí v rodině, informační tabule, kde škola poskytuje veřejnosti informace o odborné literatuře o problémovém chování dětí a mládeže a kontakty na pomáhající instituce. V souvislosti s **opatřeními na úrovni vedení školy** je třeba zmínit význam **jasné kázeňské politiky**, která by měla být zachycena v příslušných písemných materiálech – ve speciálním registru přestupků a pochval, v kázeňském/výchovném programu školy se zahrnutými informacemi a doporučeními z metodických pokynů ministerstva školství (obecně stanovený cíl školní kázně, přístup k žákům, kázeňské metody a prostředky). Ve školním řádě by měly být rozpracované konkrétní požadavky týkající se chování a kázně ve škole. Měly by být organizovány porady učitelů zabývající se kázní. Ve škole by měl působit sociální pedagog, speciální pedagog nebo školní psycholog, kteří se zaměřují na výchovné problémy. **Vedení školy by mělo být angažováno v otázkách kázně a výchovy** a svou autoritou a aktivitou se zapojovat do řešení kázeňských problémů. Na úrovni platformy **opatření na úrovni učitelů** je podle autora **vždy nutné předcházet nekázní**, neboť je snazší prevence než

náprava nekázně. Je třeba omezovat příležitosti k neukázněnému chování, a to např. dozorem, rozsazováním žáků apod. Podle autora je účinnou prevencí zejména zajišťování přitažlivých činností, které budou pro děti představovat alternativu k nevhodnému chování. **Diagnosticke problémového chování žáků** napomáhá hluboká znalost žáků, jejich rodinného prostředí, naslouchání žákům, zájem o plány, radosti i problémy žáků, odhalení příčin nekázně a jejich souvislostí. Je přínosné věnovat pozornost i na první pohled bezproblémovým žákům a snažit se je lépe poznat. Autor radí žáky nejen učit, nýbrž je i vychovávat, neobávat se kázeňsky zasáhnout a poskytovat adekvátní zpětnou vazbu na chování žáků. Ve spojitosti s platformou **Opatření na úrovni žáků** patří spoluúčast žáků na řešení problémů s chováním ve škole mezi způsoby předcházení nekázni i jejího odstraňování. S. Bendl (2004 B) doporučuje zainteresovat vrstevníky na ochraně slabších spolužáků a na odrazování spolužáků od problémového chování a ukazovat jim správné směřování. Je důležité vybavit žáky potřebnými dovednostmi pro život ve skupině a naučit žáky „svépomoci“ např. při šikaně, urážení a ponižování, navádění k nesprávným činnostem či manipulaci. Zákazy a tresty nejsou postačující a obětem nejvíce pomůže, když je učitel naučí projevům nekázně se bránit. Neméně důležité je rozvíjení sociálních dovedností a prosociálních postojů žáků, mezi něž patří tolerance, solidarita, vzájemná pomoc, nenásilné řešení konfliktů či zodpovědnost. Je třeba rozvíjet u žáků schopnost namísto impulzivní reakce se nejdříve zamyslet, přemýšlet o různých řešeních problémů a zvažovat důsledky jednotlivých řešení. Velmi přínosné je **učinit žáky užitečnými**, protože pocit užitečnosti posílí sebevědomí žáků a zpříjemní jim pobyt ve škole. Rozvoj sebevědomí a sebeúcty dětí závisí na úrovni poskytnuté zodpovědnosti, proto by žákům měly být zadávány úkoly vyžadující určitou zodpovědnost. **Zvyšování sebevědomí žáků** může napomoci usměrnit chování obětí i agresorů, mezi nimiž je mnoho žáků s nízkým míněním o sobě. Učitelé by proto měli umožňovat žákům, aby zažili školní úspěch, a chválit je za dosahování individuálních pokroků (Bendl 2004 B).

3.2 Faktory působící na vznik nekázně

Ve spojitosti se vznikem nežádoucího chování považuje S. Bendl (2004 B) za vhodnější hovořit spíše o faktorech na ně působících než o příčinách, neboť ve společenských vědách je obtížné stanovit jednoznačné příčiny chování. Ch. Kyriacou (2005)

zdůrazňuje význam pochopení negativní situace žáků i pomoci školy při jejich zvládnutí. Mezi faktory působící na vznik nekázně S. Bendl (2004 B) řadí: **biologické faktory** (např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy, hladina testosteronu a serotoninu, temperament, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou aj.), **„duchovní“ faktory** (převládající hodnotová orientace, postmoderní étos, přehnaný liberalismus aj.), **sociální faktory** (rodina, škola, prestiž učitelského povolání, skupinová dynamika třídy, mediální násilí aj.), **biologicko-sociální faktory** (obecná a sociální inteligence, citová a sociální zralost, zdravotní stav), **zdravotnicko-hygienické faktory** (pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek, potřeba spánku, teplo, světlo), **fyzikální faktory** (počasí, atmosférický tlak, hladina olova v ovzduší, barva stěn ve třídě, architektura školy, řešení prostoru ve třídě, uspořádání nábytku, estetika prostředí, technické vybavení školní budovy), **situační faktory** (okamžitá atmosféra ve třídě, momentální nálada, přetíženost žáků ve výuce, hluk na ulici aj.), **kombinované faktory** (vznikly kombinací některých skupin faktorů), **neznámé faktory** (Bendl 2004 B). J. Eysenck (in Gajdošová, Herényiová 2006) rozděluje problémy žáků v chování do dvou velkých kategorií, a to **problémy v osobnostní maladjustaci** a **problémy v socializaci**. Hvozdíček (1986) (in Gajdošová, Herényiová 2006) rozděluje problémy žáků v chování do tří skupin: **zdravotní, osobnostní a socializační**. S. Bendl (2004 B) podává charakteristiku Dreikursovy teorie příčin rušivého chování. I přes používání preventivních strategií může ve třídě dojít ke kázeňským přestupkům. J. Dobson (1997) a P. Ondráček (2002) uvádějí, že je nejprve nutné zjistit pohnutky žáků ke špatnému chování. Podle P. Ondráčka (2002) je třeba nejprve rozpoznat finalitu žákovy chování v kontextu dané situace. Finalitu lze rozpoznat podle toho, jak rušivé chování ovlivní atmosféru ve třídě a jaké reakce vyvolá.⁵

P. Ondráček (2002) a R. Dreikurs (in Bendl 2004 B) rozlišují čtyři cíle rušivého chování: **vynucení pozornosti** (dítě je přesvědčeno, že někam patří jen v případě, když si ho někdo všimá nebo mu někdo slouží – dítě svůj cíl sleduje aktivně), **boj o moc** (přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, když může samo poroučet a když nikdo nebude poroučet jemu samému – dítě o svůj cíl usiluje aktivně), **odplatu či mstu** (mylné domněnky dítěte, že někam patří pouze tehdy, pokud ubližuje jiným – dítě aktivně

⁵ Nápomocná mu při těchto úvahách může být skutečnost, že učitel zpravidla reaguje na nežádoucí chování rozčilením (když si žák vynucuje jeho pozornost), vztekem (když žák určuje dění v rozporu se záměry učitele), zoufáním a rezignací (když žák odolává jeho úsilí o navození změny situace), zlobou popř. obavami (když je žákem verbálně či fyzicky napadán).

usiluje o dosažení svého cíle) a **dokázání neschopnosti** (chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen pokud přesvědčí ostatní, že od něho nemohou nic čekat – dítě se chová pasivně). P. Ondráček (2002) doporučuje dát takovému žákovi najevo (ale vyvarovat se zesměšnění), že jeho cíl byl rozpoznán a že za něj není odsuzován. Žák by si měl vlastní finalitu rušivého chování uvědomit a také pochopit, že další úsilí o dosahování tohoto cíle je zbytečné, neboť učitel se bude za všech okolností věnovat výuce. Dále je důležité takovému žákovi zprostředkovat pocit, že je důležitý člen třídy a že není považován pouze za „zlobivce“. S. Bendl (2004 B) shrnuje tyto poznatky do poučení, že chování žáků a jejich podněty zaměřené na učitele se změní jen v případě, pokud učitelé sami změní svůj přístup. P. Ondráček (2002) doporučuje při **snaze o upoutání pozornosti** stanovit, jakým způsobem žákovi věnovat pozornost, podporovat žádoucí chování a poskytovat náhodné zpevňující podněty. Při **boji žáka o získání moci** by se měl učitel vyvarovat konfliktům, ponechat žákům určitou svobodu při rozhodování a poskytovat žákům příležitost ke smysluplnému a aktivnímu zapojení ve výuce. Při **usilování žáka o pomstu** je třeba nedávat žákům najevo, že žákovo chování učitele zraňuje, učitel by měl projevovat o žáka zájem, věřit mu a být k němu vstřícný. Při **předvádění vlastní neschopnosti** je třeba zadávat dotyčnému žákovi úkoly na odpovídající obtížnosti. Takový žák by neměl být litován, kritizován a ani by s ním nemělo být sympatizováno. Žáci by měli být povzbuzováni za jakýkoliv projev snahy. Extrémně nejistý žák, který je přesvědčený o vlastní neschopnosti potřebuje podle P. Ondráčka (2002) postupovat po malých krůčcích. P. Ondráček (2002, s. 37) radí, že je třeba „*zdržet se jakékoli kritiky a hodnocení výkonu žáka omezit na absolutní minimum.*“

Aby tedy nedocházelo k posilování nežádoucího chování žáků, je nutné soustředit se na diagnostiku nesprávného přesvědčení žáka a následně usilovat o změnu vlastních reakcí a chování k žákům. Pro učitele je také důležité mít na paměti, že tytéž projevy nekázně různých žáků mohou být vyvolány odlišnými příčinami, a tak vyžadují i odlišnou reakci učitele (Bendl 2004 B).

P. Ondráček (2002, s. 38) tuto kapitolu shrnuje uvedením skutečnosti, že „*pokud se dítě cítí bezpečně a pokud nemá pocit, že by mohlo před ostatními „ztratit tvář“ (=blamovat či zostudit se), nemá tendenci chovat se nápadně nebo rušit právě probíhající dění.*“

E. Gajdošová (in Gajdošová, Herényiová 2006) uvádí tři skupiny faktorů podílejících se na vzniku problémů v chování dětí. Jedná se o faktory **exogenní**, **endogenní** a **kombinované**. Z hlediska příčin nežádoucího chování žáků je třeba se zmínit o kruhové

kauzalitě, při níž problémy v některé oblasti zvyšují riziko nevhodného chování v jiné oblasti. Nevhodné chování pak zpětně zesiluje problémy v oblasti původní. S. Bendl (2004 B) upozorňuje, že je nezbytné včas pomoci dítěti vystoupit z takového začarovaného kruhu, aby nedošlo k neřešitelnosti problému dítěte (Bendl 2004 B).

B. Lazarová (1998) upozorňuje, že i když může být pátrání po příčině nevhodného, udivujícího, eventuálně až s normami hraničícího chování žáka, není zcela nemožné. Autorka zdůrazňuje, že jakékoliv příznaky závažnější poruchy vývoje nelze podceňovat a je nezbytné je svěřit do kompetence psychologa nebo psychiatra. Podle B. Lazarové (1998) i I. Stuchlíkové (2005) je při pátrání po příčinách problémového chování užitečné uvažovat o **vnitřních a vnějších příčinách**. S. Bendl (2004 B) doporučuje vždy se zamýšlet nad nesprávným chováním žáků a rozlišovat faktory, které jsou v učitelově moci více, méně nebo je dokonce vůbec nemůže ovlivnit. Autor poukazuje na fakt, že totožné faktory nemusí působit na všechny žáky stejně.⁶ B. Lazarová (1998) radí v takových situacích provést „inventuru“ vlastních pocitů ve vztahu k žákovi a jeho problémovému chování.⁷ Dále upozorňuje, že ne ve všech případech je analýza případu a pátrání po příčinách k užítu. V některých situacích je vhodnější zabývat se přímo otázkou, jak by bylo možné pomoci a jak společně (i s dítětem) hledat způsob řešení problémů (Lazarová 1998).

Jestliže jsou příčiny (působící faktory) neukázněného chování nesprávně určeny, nemusí být zvolené kázeňské prostředky účinné nebo mohou danou situaci ještě více zkomplikovat (Bendl 2004 B). Z této kapitoly vyplývá důležitost diagnostiky příčin nežádoucího chování žáků. Odhalení skutečných příčin nekázně představuje významný předpoklad pro její účinné řešení. Z. Helus (2007) upozorňuje, že je třeba počítat s tím, že změny v jednání a výkonu žáků jsou otázkou dlouhodobého procesu a mohou nastat recidivy, dočasné zhoršení i komplikace.

⁶ Důsledky působících faktorů na žákovu chování ovlivňují dosavadní žákovy zkušenosti, momentální zdravotní stav, nálada, citové rozpoložení, jeho odolnost, charakterové vlastnosti, sugestibilita, práh frustrační tolerance, dosavadní výchova nebo osobní interpretace celé záležitosti.

⁷ Příčiny problémového chování žáka může učitel zkoumat za pomoci metody pozorování, přičemž je dovednost dívat se a vnímat třeba rozvíjet. Dalšími vhodnými metodami je rozhovor s rodiči či kolegy, sociometrický dotazník pro zjištění interpersonálních vztahů, dětská kresba, slohová práce s vhodně zvoleným tématem, adekvátně zkonstruovaný a nepřiliš rozsáhlý dotazník a psychohry. Jestliže si učitel vytváří vlastní metodiku poznávání žáka, je vhodné poradit se o jejím použití se školním nebo poradenským psychologem. Podle B. Lazarové (1998) se zpomalení postupu ověřováním hypotézy vysvětlující chování dítěte při řešení problémové situace vyplatí, neboť napomůže vyloučit možnost výchovných chyb, tj. chybné reakce učitele a vytváření chybných názorů a postoju vůči dítěti.

3.3 Řešení kázeňských problémů

U žáků je nutné rozlišovat **ojedinělé rušivé chování** a **stálý vzorec rušivého chování** (Cangelosi 1994). P. Ondráček (2002) píše, že každý učitel musí počítat s tím, že se vždycky vyskytují ve třídě žáci či skupiny žáků, chovající se nekooperativně a konfrontačně. Podle J. Dobsona (1997) je určitá míra nekázně pro člověka přirozená, není však důvodem k jejímu tolerování. Drobné kázeňské přestupky by neměly být považovány za příliš vážné, neměly by být tvrdě trestány a na jejich základě by neměly být dělány ukvapené závěry (Bendl 2004 B).

Podle J. S. Cangelosiho (1994) závisí účinnost řešení jakéhokoliv nespolupracujícího chování na míře porozumění žákům, situaci i sobě samému. Nejprve je nutné přerušit nevhodné chování žáků, poté žáky znovu zapojit do učební činnosti a zajistit si vhodnější čas na řešení jejich nežádoucího chování. Na nespolupracující chování je nezbytné reagovat rozhodně, nebo je zcela přehlédnout. Nerozhodnou reakcí dává učitel žákům najevo, že jeho pokyny nemusí brány příliš vážně. Nedostatečné usměrnění chování žáků navíc narušuje soustředěnou pracovní atmosféru ve třídě a ztěžuje účinné řešení dalšího výskytu nežádoucího chování. Autor zdůrazňuje význam umožnit žákům důstojně ukončit nespolupracující chování. Nevhodná řešení nespolupracujícího chování žáků totiž mohou způsobit, že se bude rušící žák cítit ponížene před svými spolužáky. Je nezbytné se ve vyučování vyvarovat všeho, co by v žácích mohlo vytvářet obavy z ohrožení vlastní hodnoty (Cangelosi 1994). J. S. Cangelosi (1994), Ch. Kyriacou (2004) i P. Vacek (2008) uvádějí, že je nevhodné postavit třídu proti žákovi s rušivými projevy chování. „*Produktivní a pro obě strany žádoucí je opačný postup: „My Pepovi pomůžeme, nabídneme se, neboť patří k nám, budeme s ním mít trpělivost a určitě se (to)lepší.“*“ (Vacek, 2008, s. 79)

Podle Ch. Kyriacou (2004) je při projednávání nevhodného chování se žákem důležité dovolit mu, aby se ke všemu mohl sám vyjádřit. Přitom je třeba žákovi pomoci k uvědomění, že neukázněné chování není pro žáka ničím prospěšné a vysvětlit mu jeho případné negativní důsledky. Učitel by měl přimět žáka k rozhodnutí o zlepšení vlastního chování v budoucnu. Takový přístup by měl učitel uplatnit v soukromí a v prostředí vzájemné důvěry a úcty. Žák by měl cítit učitelův zájem mu pomoci (Kyriacou 2004).

Považuji za přínosné zmínit se také o způsobech řešení nežádoucího chování, o nichž se zmiňují autoři S. Bendl (2004 B) a J. S. Cangelosi (1994) a mezi něž patří **modifikace vzorců nespolupracujícího chování** (kladné zpevnění, trest, negativní zpevnění), **použití pravidla vyhasínání** (odejmutí kladných zpevňujících činitelů vzhledem k nežádoucímu chování žáka), **použití principu tvarování** (formování) (je třeba během úvodní fáze využívat nepřetržitého zpevňování do té doby, než žák dospěje do etapy, kdy je možné použít periodických schémat majících nejsilnější účinnost), **použití pravidla napodobování** a **použití pravidla přesycení**.

Zachování změněného vzorce chování žáka závisí na rozložení kladných zpevňujících podnětů. J. S. Cangelosi (1994) upozorňuje, že pokud se žák již začal chovat požadovaným chováním, k jeho udržení je účinnější využívat přerušovaného rozvrhu udílení kladných zpevňujících podnětů. Přerušovaný rozvrh k udržení vzorce do té doby, než žák získá vnitřní motivaci pro žádoucí chování bez vnějších zásahů (Cangelosi 1994).

V následující části uvádím několik příkladů forem nežádoucího chování a jejich možných způsobů řešení.

3.3.1 Formy školní nekázně žáků

V empirické části jsem se v jedné položce zajímala o to, jaké konkrétní projevy nekázně se ve třídě vyskytují. Zaměřila jsem se na ty, které mohou narušovat vyučování a které jsou předpokládány u žáků v mladším a středním školním věku vzhledem k jejich vývojovým charakteristikám. Podle S. Bendla (2004 B) není možné vyjmenovat všechny projevy školní nekázně, proto podává výčet jejích hlavních forem. Zařazuje kázeňské přestupky do dvou základních a hlavních kategorií – **přestupky vůči spolužákům** a **přestupky vůči učitelům**, přičemž některé projevy nekázně nelze zařadit jednoznačně, proto patří do obou těchto skupin.

J. S. Cangelosi (1994) i P. Ondráček (2002) rozlišují rušivé chování žáků na spíše **pasivně rušivé** a spíše **aktivně rušivé**. P. Ondráček (2002) upozorňuje, že ze spíše pasivně rušivého chování se mohou v nepříznivém případě vyvinout v poruchy neurotického typu, zatímco ze spíše aktivně rušivého chování se mohou vyvinout poruchy delikventního typu. Tímto členěním autor zdůrazňuje skutečnost, že vedle rušících žáků mohou být ve třídě žáci, kteří aktivně nenarušují výuku, ale také potřebují pozornost a výchovnou pomoc a podporu učitele (Ondráček 2002).

Neklidné chování

Podle P. Ondráčka (2002) patrně patří neklid k nejčastějším formám projevů žáků zatěžujících výukovou interakci ve třídě. Podle Z. Matějčka (1991) (in Lazarová 1998) i P. Ondráčka (2002) jde ve většině případech o slabost nervového systému. B. Lazarová (1998) píše, že neklid může být za určitých okolností základem pro vznik obtíží náležejících mezi poruchy chování a neurózy. Lehčí instabilita, impulsivita a zvýšená aktivita však mohou být pouze běžnou součástí temperamentu dítěte (Lazarová 1998).

Podle P. Ondráčka (2002) i B. Lazarové (1998) je jedním z nejdůležitějších úkolů soustředit se spíše na dobré stránky osobnosti neklidného dítěte. Pozitivní zážitky ve vyučování posilují sebehodnotu žáků a také přispívají k jejich vnitřní vyrovnanosti a tím i ke klidnějšímu chování (Ondráček 2002). B. Lazarová doporučuje pomoci neklidnému dítěti být úspěšným alespoň v něčem, hledat jeho kladné stránky a vyzdvihovat specifické schopnosti. Jelikož odměna zpevňuje žádoucí formy chování, nemělo by být šetřeno pochvalami za maličkosti, např. za udržení pozornosti. Je vhodné oceňovat snahu dítěte, a to i při ne zcela povedeném výsledku práce. P. Ondráček (2002) a B. Lazarová (1998) navrhuji žáky s tendencí k neklidu pověřovat různými krátkodobými a v rámci jejich možností splnitelnými úkoly a pozitivně oceňovat jejich účast ve výuce, aby pocítili svůj význam, potřebnost a úspěch. Podle B. Lazarové (1998) je důležité pomoci dítěti nalézt vhodné místo v kolektivu, snažit se zvýšit jeho prestiž a nepoukazovat na jeho zvláštnosti. Je třeba klást důraz na podporu rozvoje jeho schopností namísto častého napomínání, které znepráhňuje vyučování učiteli, rušícímu žákovi i ostatním dětem ve třídě. Navíc přispívá k tomu, že tento žák začne pochybovat o vlastní hodnotě a také získá nálepku problémového dítěte. To pak může ještě více posilovat jeho neklid. Podle P. Ondráčka (2002) je ze všeho nejhorší zanevřít na dané dítě a dávat mu (třebaže podvědomě) najevo, že je považováno za problémové a že je odmítáno (Lazarová 1998).

Podle P. Ondráčka (2002) se vyplatí utvářet takové výukové prostředí, v němž nebude motorická aktivita nápadná ani rušivá, neboť zapadne do činorodé atmosféry celé třídy. B. Lazarová píše, že je třeba sledovat únavu a pozornost v průběhu vyučování a umožnit dítěti změnit činnost. Podle P. Ondráčka (2002) a B. Lazarové (1998) je užitečné členit témat a pracovní zatížení na menší a přehlednější jednotky, stanovování

krátkodobých cílů, pestřejší formy činností s možností pohybu v prostoru třídy, s čímž je spojeno také otevřenější pojetí disciplíny pro všechny žáky.

Pokud jde o intenzitu neklidu, již lze v rámci rozšířené tolerance respektovat, není podle autora nutné se snažit o zvláštní opatření. Často se vyplatí nabídnout žákovi spolupráci při zvládání jeho netrpělivost a neklidu. Jestliže se však jedná o průběžnou a intenzivní formu neklidu narušující výkon žáka do takové míry, že není schopen dosahovat výsledků odpovídajících jeho možnostem, je nutné požádat o psychologické nebo lékařské vyšetření. Poté je důležité dbát na doporučení a pokyny odborníků. Vzhledem ke komplexnosti příčin a podmínek aktualizujících nápadné rušivé neklidné a impulzivní chování není možné očekávat převratné změny a rozčilovat se nad neúspěchy. Autor doporučuje vyzbrojit se trpělivostí a nenechat se případnými neúspěchy znechutit (Ondráček 2002). Je třeba snažit se vytvořit pro děti chápající, ale ze zásad neustupující prostředí (Lazarová 1998).

V souvislost s neklidným chováním se zmíním také o problematice hyperaktivity. Podle Y. Mazehóové a J. Kouřilové (in Stuchlíková 2005) jsou děti trpící syndromem hyperaktivity emočně a afektivně labilní, nesoustředěné, impulzivní a chaotické. Mají problémy i v sociální oblasti, neboť nejsou příliš schopny kontrolovat své reakce vůči okolí a jsou méně empatické (Stuchlíková 2005). Hyperaktivita není jednoduše ovladatelná vůlí a dítě se jinak chovat nedokáže, protože to není v jeho silách. M. Vágnerová (1997 B) píše, že tyto děti se nedokáží s rolí školáka plně a uspokojivě identifikovat, neboť vyžaduje sebeovládání. Jejich nízká frustrační tolerance se projevuje **neschopností podřídít se normám** a daným pravidlům. Na běžné konflikty reagují impulsivním projevem a mají **nestálé a nepředvídatelné chování**. V situaci nedostatečného uspokojení reagují zvýšeným neklidem a často i agresivitou jako obranou před subjektivně pociťovaným stresem. Hyperaktivní děti mívají také **odchylky v prožívání**. Jelikož nejsou tak viditelné jako odchylky v chování, bývají často rodiči i učiteli přehlíženy. M. Vágnerová (1997 B) však upozorňuje, že pro dítě mohou být zdrojem velkého trápení. Nejsou schopny delšího a kvalitnějšího soustředění, jsou více unavitelní a pracují povrchně. Zažívají častou kritiku a bývají ve větší míře hodnoceny jako neúspěšné. Podle M. Vágnerové (1997 B) jsou mnohé změny osobnostního vývoje neklidného dítěte dány důsledkem negativních reakcí okolí, jež jsou vyvolávány jeho hyperaktivním projevem.

Problémové a poruchové chování (porušující sociální normy)

M. Vágnerová (1997 B) charakterizuje poruchy chování tím, že dítě není schopno respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku. O poruchách chování lze mluvit většinou až ve středním školním věku, u disponovaných dětí nebo za nepříznivých okolností je však možné setkat se s nápadnějším chováním už v ranějším věku. Poruchy chování narušují socializaci, neboť nežádoucím způsobem mění vztah ke školním normám. Mezi konkrétní projevy problémového a poruchového chování žáků v raném a středním školním věku autorka řadí lhavost, záškoláctví a krádeže (Vágnerová 1997 B). Děti s poruchami chování neakceptují normy ani omezení, neboť nejsou schopny delší dobu snášet z nich vyplývající omezení a nedokáží odolat aktuálním potřebám. Vzhledem k následkům vlastního jednání často nepociťují žádné pocity viny ani zahanbení, proto bývá korektivní zkušenost málo účinná. Učitelé někdy nebývají ochotni porozumět smyslu chování dítěte a jejich nesprávná interpretace problému může omezovat možnosti nápravy v případech, kde je to alespoň do určité míry možné. Negativní hodnocení a očekávání učitele představují další nepříznivý faktor, neboť dítě se chová podle role, jež mu byla přisouzena. Podle autorky bývají potřeby citové jistoty a bezpečí neuspokojeny a jejich chování je reakcí na tuto skutečnost. Následkem deprivace zkušenosti může být potřeba citových podnětů značně snižena, proto bývá charakter poruchového jednání mnohdy agresivní, bezohledné a egoistické. M. Vágnerová (1997 B) upozorňuje, že mnohé poruchy chování mohou fungovat jako obrana vlastní identity a dítě je používá, protože není schopno dosáhnout žádoucího a přijatelného sebehodnocení jiným způsobem (Vágnerová B).

Nejistota, obavy a strach

B. Lazarová (1998) se ve svém výkladu soustředí spíše na žáky zdánlivě bezproblémové, jejichž psychický stav je v mezích normy. Přestože na sebe svými projevy chování neupoutávají pozornost dospělých, jsou nepříjemně sužováni svými úzkostnými pocity (Lazarová 1998).

Pro nejisté a úzkostné děti je důležité, aby byla jejich nejistota učitelem akceptována. Namísto rozmlouvání či přesvědčování je smysluplnější zeptat se žáka na konkrétní příčiny jeho nejistoty a obav, co by mu mohlo pomoci jejich snížení či překonání a jak by se na pomocných opatření mohl podílet učitel a spolužáci. P. Ondráček (2002)

upozorňuje, že často je obtížné žákovi jeho nejistotu uvěřit, neboť snaha vyhnout se konfrontaci s výukovým děním může působit jako lenivost nebo neochota k práci. V takových situacích radí autor posoudit případ s ohledem na žakovy neverbální projevy a signály nejistoty, jež bývají mnohdy přesvědčivější než verbální sdělení (Ondráček 2002).

Podle P. Ondráčka (2002) i B. Lazarové (1998) je důležité utvářet výuku tak, aby se v ní žáci cítili bezpečně a neměli pocit ohrožení možným selháním, ostudou před ostatními, odmítnutím apod. Je vhodné zadávat úkoly a činnosti s ohledem na to, na co si žáci troufají, čímž je možné navodit povzbuzující zkušenost zvládnutí dané situace a tím dovést i nejistého žáka k sebedůvěře. Oba autoři nedoporučují stavět nejistotu žáka do popředí. P. Ondráček (2002) radí dávat žákům najevo, že přes všechny jeho nejistoty a obavy je příjemné vidět ho a pracovat s ním. Je třeba nabízet nejistým žákům příležitosti něco říci či udělat, aniž by to bylo hodnoceno, a ocenit každý jeho pokus podílet se na učebních činnostech ve vyučování (Ondráček 2002). B. Lazarová (1998) doporučuje při zadávání úkolů vycházet z možností (nejen intelektových) dítěte a postupně dítěti pomáhat nabýt jistotu. Velký význam má pro tyto děti výcvik asertivního jednání a také nezapomenout věnovat pozornost každé snaze a aktivitě úzkostného žáka. Vyplácí se zkoušet nejistého žáka neformálně, tedy např. jen tak mimochodem v rámci krátkého rozhovoru, kdy žák zůstává v lavici. Další možností je zkoušet žáka individuálně s dostatkem času na rozmyšlenou, a to bez přítomnosti ostatních spolužáků. Jestliže si nejistý žák věří více při písemném projevu, měly by mít výsledky písemného zkoušení větší váhu než známky zkoušení ústního (Ondráček 2002). Podle B. Lazarové (1998) není vhodné nejisté děti litovat. Učitelům radí takovým dětem spíše jakoby neviditelně pomáhat.

Neurotické tendence v chování

Podle B. Lazarové (1998) se v dětství většinou jedná spíše o různé ojedinělé a nekomplikované neurotické příznaky, zlovyky či návyky. Podle autorky se u dětí školního věku setkáváme s neurotickými projevy nejčastěji ve formě neklidu nebo úzkostí (Lazarová 1998). Výskyt vážnějších případů není podle P. Ondráčka (2002, s. 48) v tomto věku příliš častý. Více se objevují neurotické tendence v chování žáků, mezi něž „lze zařadit především různé nápadné a opakující se prohřešky v chování,

zlozvyky, zatěžující a rušivé návyky apod.“ Podle autora se většinou jedná o tendence, s nimiž je možné poměrně snadno pracovat.

P. Ondráček (2002) zdůrazňuje fakt, že učitel může přispět k tomu, aby byla žákovi s neurotickými tendencemi v chování včas a účinně poskytnuta pomoc a tím bylo zabráněno rozvoji jeho neurotické tendence ve vyhraněnou formu neurotické poruchy.

P. Ondráček (2002) a B. Lazarová (1998) uvádějí podněty pro práci s žáky s neurotickými tendencemi v chování. Je důležité neupozorňovat na nápadnosti v chování žáka a co nejméně ho napomínat a usměrňovat, tím méně pak jej za ně postihovat či trestat. Je nevhodné snažit se žákovo nápadné chování změnit nátlakem či represemi (Ondráček 2002). Je nutné na neurotické obtíže nikdy neupozorňovat a dítě za ně netrestat. Pokud je učitel nebo školní prostředí neurotizujícím faktorem, po sebekratším přerušení školní docházky dítě pookřeje a jeho neurotické projevy se zmírní nebo na čas zcela vymizí. Autorka považuje za důležité neváhat svěřit po domluvě s rodiči svěřit do péče odborníka. Je vhodné se všemi zúčastněnými osobami promyslet situaci a dojednat opatření k oslabení vlivu zjištěných zátěžových faktorů. Jestliže není ve vážných případech možná domluva s rodiči, je třeba upozornit orgány sociální péče po konzultaci s výchovným poradcem, ředitelem školy a psychologem (Lazarová 1998).

Souběžně je důležité ulehčit orientaci žáka v každodenním dění zajištěním pravidelného denního režimu a také tím, že od něj bude vyžadována pouze taková intenzita práce, jež odpovídá jeho schopnostem a labilitě (Ondráček 2002). Podle B. Lazarové (1998) i P. Ondráčka (2002) je třeba sledovat postavení tohoto dítěte ve třídě a snažit se zjistit, zda není šikanováno. Velký význam má spolupráce s rodiči, kteří mohou lépe sledovat sílu příznaků v určitých obdobích školního roku, a tím společně zjistit neurotizujícího činitele, i když to obvykle bývá obtížné. Podstatou neurotických návyků bývá napětí, proto je účelné dbát na spontánnost a snažit se omezit vnucené činnosti (Lazarová 1998). Během vyučování by mělo být zajištěno klidné prostředí bez nátlaku a vynucování výkonu s minimem změn a nejistot, kde dochází k pravidelnému střídání činností s možností spontánních projevů. Je třeba také dbát na dostatek pohybu žáků o přestávkách i v průběhu výuky (zařazovat krátká pohybová či protahovací cvičení) (Ondráček 2002).

Nepozornost žáků

S. Bendl (2004 A) doporučuje do výuky zařazovat cvičení pro rozvíjení pozornosti a soustředěnosti, která lze považovat za kázeňské prostředky. V mladším školním věku se jedná v případě omezené schopnosti pozorně sledovat dění o přirozené stadium vývoje. Podle P. Ondráčka (2002) mohou mít rušivý vliv na pozornost žáků onemocnění žáka, aktuální citové problémy v průběhu jeho přirozeného vývoje nebo zatěžující situace v rodině. Také nedostatečně motivovaný žák bez odpovídajících pracovních návyků není schopen pozorně sledovat výuku, aktivně se na ní účastnit a dbát na pořádek ve svých věcech (Ondráček 2002). Snadno unavitelná pozornost v kombinaci s neklidem je typická pro syndrom ADHD, pro děti s konstitučně slabým nervovým systémem a pro děti neurotické. Hyperaktivní i hypoaktivní děti mohou podle autorky trpět značnými výkyvy v koncentraci pozornosti. Mezi dalšími možnými příčinami poruch pozornosti uvádí B. Lazarová (1998) různá onemocnění žáka, akutní citová traumata či léky.

Při tomto nežádoucím chování žáků doporučuje P. Ondráček (2002) trpělivost učitele a také formu komunikace, jež nezprostředkovává žákovi pocit, že je špatný, když právě nezpozoroval, co se ve vyučování děje. Také B. Lazarová (1998) připomíná, že nepozorné a zapomnětlivé děti vyžadují značnou trpělivost, systém a pořádek v podnětech, jež mu jsou určeny. Odměna a pochvala působí více než trest, proto je vhodné snažit se zapomnětlivosti předcházet, aby bylo za co chválit (Lazarová 1998).

Přínosem může být také spolupráce s rodiči, např. ve formě deníčku, kam si žák denně zapisuje své povinnosti pod kontrolou učitele a doma jej kontrolují rodiče. B. Lazarová (1998) zdůrazňuje nutnost vždycky se vyvarovat ponížení či zesměšnění žáka. B. Lazarová (1998) navrhuje stimulovat nepozorné dítě dotykem, protože je emočně laděný a dítě na něj reaguje intenzivněji než na akustický podnět. P. Ondráček (2002) i B. Lazarová (1998) doporučují snažit se v zadávaných úkolech budovat systém (např. úkoly z českého jazyka budou zadávány ve středu), přičemž je velmi důležitá důslednost a spolehlivost samotného učitele. Velký význam má také verbální projev učitele, který by měl vzbuzovat a udržovat pozornost žáků. P. Ondráček (2002) i B. Lazarová (1998) doporučují mluvit barvitě, uvádět srozumitelné příklady, ptát se žáků na jejich zkušenosti, střídát činnosti, umožnit žákům občas i pohyb po třídě, ponechat prostor pro hravost a tvořivost a stále se snažit zapojit žáky do výuky. S nepozorností žáků v některých případech souvisí denní snění. J. S. Cangelosi (1994) píše, že denní snění napomáhá rozvoji kognitivních schopností, a proto není vhodné žáky od toulání myšlenek a denního snění odrazovat. Toulání mysli a denní snění je však nezbytné

naučit se ovládat tak, aby tím nebylo ztěžováno zapojení do učebních činností a nebyl vytvářen návyk k takovému jednání v hodinách. Za vhodnou reakci na takový typ nespolutracujícího chování považuje J. S. Cangelosi (1994) např. otázkou dát dítěti signál (např. říci nějakému pozornému žákovi, aby zopakoval otázku pro ty, kteří ji neslyšeli), aby se myšlenkami vrátilo k probíranému tématu. Přitom by však nemělo dojít ke zpevnění jeho snění ani k vyrušení ostatních žáků ve třídě (Cangelosi 1994).

Lenivost a vyhýbání se práci

Přestože by leniví žáci mohli výkonově patřit do lepšího průměru třídy i výše, pohybují se na úrovni podprůměru, neboť není možné je přimět nebo motivovat k soustavnější práci. Z hlediska individuální psychologie je takové vyhýbání se práci a výkonu přes dobré intelektové předpoklady signálem toho, že žák nevěří svým schopnostem zvládat školní nároky tak, aby výsledky odpovídaly jeho možnostem. Leniví žáci svoji potřebu stát v centru pozornosti svého okolí uspokojují upozorňováním a aktivizováním učitele i rodičů tím, že svých možnosti nevyužívá. P. Ondráček (2002, s. 64) upozorňuje, že se „ve většině případů nejedná o naplánovanou a vědomě uplatňovanou strategii žáka. Lenivost je návykové (tzn. neuvědomělé) chování využívající interakci se sociálním okolím k uspokojení subjektivně důležité potřeby ochrany před nepříjemnou pracovní zátěží, resp. k upoutání pozornosti okolí a určování interakce s ním.“ Účinnější než trestání a výčitky je podpora žákovy sebedůvěry a aktivity tím, že je mu nabídnuto spolupůsobení při výuce v těch oblastech, jež jsou jeho silnou stránkou. Díky zkušenostem s úspěchy žák zjistí, že školní práce nemusí být vždy nutně ohrožující či zatěžující a že může uspokojivě plnit učební úkoly (Ondráček 2002).

Pozdní příchody do školy a záškoláctví

B. Lazarová (1998) i P. Ondráček (2002) upozorňují, že záškoláctví musí být věnována náležitá pozornost, neboť se na ně často váží další přestupky, jako je lhaní, podvody s omluvenkami, potulky apod., což může ohrozit další vývoj žáka. Záškoláctví se podle B. Lazarové (1998) týká většinou starších dětí (zvláště teenagerů), proto by mělo dojít k o to důkladnější analýze a práci se záškoláky na prvním stupni základní školy.

Nejčastější příčinou záškoláctví je strach nebo pocit ohrožení, a to např. ze špatné známky, z neúspěchu, z ostudy a z posměchu ze strany spolužáků či učitele, z trestu za neúspěch, z šikany nebo násilí apod., ale také žákův subjektivní pocit přetíženosti. Další

příčinou záškoláctví může být vliv party vrstevníků, v níž je absence pozitivně hodnocena jako čin odvahy ke znevážení obecně platných norem. Zde je důležité zamyslet se nad snahou žáka patřit k takovému společenství, jež je na rozdíl od školy ochotné ho přijmout a pozitivně hodnotit na základě snadněji splnitelných kritérií. Jestliže je žák vnitřně přesvědčen o své neschopnosti, pak nevěří, že by mohl své povinnosti zvládnout, a proto se jim vyhýbá. Přitom zpravidla nevnímá své absence jako důsledek vlastních pochybností, ale pokládá je za řešení situace (Ondráček 2002).

Podle autora je vhodné opatrně prozkoumat vztah daného žáka k předmětu, učiteli nebo ke zkoušení a hodnocení, zorientovat se v jeho rodinném zázemí, navázat kontakt s rodiči a eventuálně si s nimi promluvit o jejich očekávání výkonů jejich dítěte. Pokud by se v některé z těchto oblastí ukázaly problémy, je třeba se včas pokusit o jejich vyjasnění a o změnu situace, ve smyslu odstranění zdrojů obav či přetížení žáka. Autor uvádí, že účinnější než verbální přesvědčování žáka jsou konkrétní kroky zaměřené na dlouhodobou změnu zatěžující situace, a to ve spolupráci s rodiči, v některých případech i s kolegy s pedagogicko-psychologické poradny. Především jde o snížení nároků na výkon žáka tak, aby odpovídalo jeho reálným předpokladům a schopnostem. Dále je důležité uplatňovat didakticko-metodická opatření, jako je konkretizovat dílčí kroky učební činnosti, rozložit učební zátěž do přehledných úseků se splnitelnými úkoly a hledat a vycházet z toho, co již žák zná, dovede, na co si troufá apod. Taková opatření umožní žákovi zažít více úspěchů než selhání, a to posiluje a stabilizuje jeho sebejistotu a snižuje jeho obavy ze školy. Důležité je i prozkoumat pozici záškoláka v kolektivu třídy. V případě šikanování je nezbytné ovlivňovat skupinovou dynamiku třídy tak, aby žák mohl postupně odbourávat svůj strach z kontaktů a interakce se spolužáky. K vyřešenému případu je vhodné se nevracet a nedávat příliš najevo nedůvěru. Užitek má domluva s rodiči na velmi těsném kontaktu, aby bylo případné další záškoláctví co nejrychleji odhaleno (Lazarová 1998). Podle autora přispívá k odstranění příčin záškoláctví atmosféra ve vyučování charakterizována zajímavým děním, spoluprací založenou na vzájemném doplňování a podpoře, orientací na to, co kdo umí a na co si troufá, přátelskými vztahy, možnostmi zažít úspěšné zvládnutí práce pro každého žáka, pocitem jistoty pramenícím z faktu, že je přirozené neumět vždycky všechno (Ondráček 2002).

Nadprůměrný žák, který ruší ve vyučování

P. Ondráček (2002) upozorňuje, že nápadně rušivé chování žáka může být výrazem nevytíženosti a nudy žáka při vyučování. Takový žák může v podobných situacích zažívat boj, postihy, tresty, negativní hodnocení, zátěžové interakce a konfliktní vztahy. Podle autora se nadaný žák často nenaučí vážit si ani svého nadání ani sám sebe. To vše může blokovat vývoj tohoto dítěte a směřovat k narušené osobnosti a psychosociálním problémům. U nadprůměrně nadaných žáků i naopak u žáků výukou přetížených je nezbytný individuální přístup učitele. Při pedagogické práci s nadprůměrně nadaným žákem je vhodné nevnučovat mu zavedené normy, nerovnat žáka za každou cenu do řady, a naopak respektovat jeho individualitu. Podle autora si má sám zvolit, co ho v rámci daného předmětu zajímá a kolik zátěže snese. Je dobré hovořit s žákem o otázkách vyplývajících z daného tématu a nebát se ho zeptat na jeho názor i na to, jak chce postupovat při plnění úkolů. Takovému žákovi je vhodné občas zadávat náročnější úkol a zaměstnávat ho adekvátně jeho schopnostem. Je třeba podporovat sebedůvěru žáka uznáním toho, v čem vyniká a vždy ho upozornit také na skutečnost, že ostatní žáci mohou vynikat zase v jiných oblastech. Tak mu bude vštěpován akceptující postoj k různorodosti a úcta k sobě i ke druhým. Je důležité umožnit takovým žákům výlety do světa fantazie i nekonvenční způsoby práce a projevit porozumění i v situacích, kdy znalosti či schopnosti žáka předčí učitele. Vždy je nutné působit proti segregacním tendencím ze strany žáka i ze strany kolektivu. Jestliže je žák prokazatelně v příliš velkém předstihu oproti svým spolužákům, je v některých případech po důkladném zvážení vhodné žáka předčasně přeradit do vyšší třídy či mu umožnit přeskočit ročník (Ondráček 2002).

Školsky nezralé děti

Jestliže žák první třídy základní školy nestačí tempu výuky, je nepozorný nebo narušuje výuku, může být poslán do pedagogicko-psychologické poradny. Globálně školsky nezralé děti jsou snadno a rychle unavitelné, což se projevuje např. tendencí po obědě pospávat nebo zvýšením jeho neklidu. Dítě zpravidla nevydrží v lavici klidně sedět, nedává pozor, hraje si, dlouho mu trvá připravit si pomůcky apod. Může se projevovat také infantilní zvýšenou povídavostí, dětskou konfabulací, nerozlišováním hranice mezi pravdou a fantazií či mezi hrou a povinnostmi. Někdy se může jednat pouze o částečnou nezralost či o nepatrné zpoždění (nerovnoměrnost ve vývoji) v některé z oblastí psychomotorického vývoje dítěte. B. Lazarová (1998) zdůrazňuje, že v těchto případech

je zapotřebí tolerance, bezvýhradné přijetí dítěte i zvláštní pomoc pod vedením speciálního pedagoga. Autorka doporučuje dopřát žákům první třídy dostatečně dlouhou dobu na adaptaci a ihned po nástupu konzultovat s psychologem jen akutní případy. Jestliže není možné či vhodné naplnit praktická opatření (přerušení školní docházky s dodatečným odkladem, vyrovnávací třída apod.), je nezbytné vytvořit kolem dítěte atmosféru přijetí. B. Lazarová (1998) zdůrazňuje, že dítě nesmí v žádném případě vycítit pochybnosti o tom, zda do třídy patří. Dítě by nemělo nabýt díky nepovedenému začátku školní docházky pocitu méněcennosti, jehož by se později těžko zbavovalo. Je třeba být maximálně tolerantní k maličkostem, ale v zásadních věcech je nutné zachovávat důslednost. Tím je možné u dítěte navodit pocit povinnosti a také pomoci mu vytvořit si pracovní návyky bez zbytečného přetěžování. B. Lazarová (1998) doporučuje děti co nejvíce motivovat pochvalou, a to i za snahu i jakýkoliv náznak dobře odvedené práce. Schvaluje využívání maximální aktivity a zapojení žáků ve výuce. Užitek může mít vysvětlení rodičům požadavky na přípravu na vyučování a zjistit, zda dítě zbytečně mnoho nezatěžují.

Zejména ke konci vyučovacích hodin, denního vyučování i týdne je třeba být tolerantnější, neboť se u nezralých dětí zvyšuje neklid a snižuje výkonnost především v těchto obdobích. Důležité je dopřát dětem dostatek neřízeného pohybu. Podle Eriksonovy teorie je vývojovým úkolem dítěte v období mladšího školního věku vyřešit svou psychosociální krizi pílě versus pocit méněcennosti. Z této skutečnosti vyplývá velký význam učitelovy pomoci dětem hned na začátku tohoto období řešit jejich psychosociální krizi, aby tak byly schopny řešit bez většího rizika vývojové krize i v dalších etapách svého života (Lazarová 1998).

3.4 Kázeňské prostředky

3.4.1 Zásady pro uplatňování kázeňských prostředků

S. Bendl (2004 A) uvádí zásady, kterých by se měli učitelé při uplatňování kázeňských prostředků držet. Kázeňské prostředky by měly **respektovat důstojnost** žáků. Měly by být **přiměřené** ke stupni jejich tělesného a duševního vývoje a současně **přiměřené situaci**. Mají být vybírány na základě **znalosti příčin** chování žáků. Učitel by měl používat **adekvátní metody**, které mu vyhovují, užívat jich **s rozmyslem** a mít neustále

na zřeteli hlavní **cíl výchovy**. Kázeňské prostředky by žáci měli vnímat jako **spravedlivé** a je vždy nutné zvážit účinek na ostatní žáky. Podle autora je důležité používat **rozmanité kázeňské prostředky** a při jejich používání být **důsledný**. Z velkého množství různých kázeňských prostředků se S. Bendl (2004 A) zaměřuje na šest kázeňských prostředků – zvyšování sebevědomí žáků, pěstování důvěry a spolupráce mezi žáky, rozvíjení pozornosti, soustředěnosti a sebeovládání žáků, charakteristiky učitele a jeho výchovný styl, tzv. náhodné situace (obsahují v sobě ukáznující moment, na něhož lze žáky upozornit, diskutovat o něm a připomínat si jej) (Bendl 2004 A).

Mezi klasické kázeňské prostředky řadí Bendl (2004 A) příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměnu. Na tyto kázeňské prostředky je podle autora možné redukovat většinu metod ukáznování žáků. **Příklad** ukazuje vychovávanému obsah žádoucího chování. Naznačuje, proč je třeba se žádoucím způsobem chovat, že je možné se tak chovat a jak je to hodnotné. Příklad pomáhá orientaci žáků a nabízí jim řešení konfliktních situací a problémů. Volba modelu závisí na postojích, vlastnostech, životních zkušenostech dítěte a na tzv. významných druhých. Autor upozorňuje, že příklad může působit i v negativním směru, kdy dítě napodobuje nežádoucí chování. Zvláště malé děti by tedy měly být chráněny před škodlivými vlivy. Využití záporného příkladu však může být i užitečné pro ilustraci toho, jak se jednat nemá.

Podle autora je příklad považován za jeden z nevýznamnějších kázeňských prostředků, protože u dětí je napodobovací pud velmi silně vyvinutý. Aby byly příklady účinné, měly by být důvěryhodné, srozumitelné a názorné. Příklad by měl být dítěti blízký a měl by být přitažlivý a aktuální. Chování, které je dětem dáváno za příklad, by mělo být dosažitelné a dítě by mělo pociťovat potřebu se s ním ztotožnit. Příklady by neměly být dětem vnucovány příliš často a opakovaně, aby u dětí nevzbudily spíše vzdor. Je vhodné prezentovat více příkladů a umožnit dětem svobodnou volbu příkladu hodného následování, aby co nejméně cítili nátlak ze strany učitele. Do této skupiny kázeňských prostředků autorem označených jako **slovo** řadí autor **rozkaz, napomenutí, výstrahu, vysvětlování, přesvědčování, radu, poučení a prosbu**. Slovním vyjádřením je možné žákům velmi ublížit, proto je velmi důležité, aby žáci cítili, že učitel tohoto kázeňského prostředku využívá v jejich zájmu v dobrém úmyslu. Při podávání příkazů a zákazů i při určování pravidel chování a norem je vždy nutné kontrolovat jejich plnění, aby se jimi žáci skutečně řídili. **Rozkazy** by měly jednoznačně, konkrétně a úsečně vytyčit

požadované chování a měly by být proveditelné. Měly by vycházet z hlavních cílů výchovy a z pevného přesvědčení učitele majícího u dětí autoritu. Žáci by měli vnímat nutnost rozkaz uposlechnout, nikdy však jako své ponížení. **Napomenutí** může být realizováno pohledem, gestem, dotykem, ústně i písemně. V některých případech je vhodnější napomenout žáka za jeho rušivé chování spíše v soukromí, aby nedošlo k jeho ponížení před spolužáky. Účelem písemného napomenutí by měla být společná domluva učitele a rodičů o pomoci žákovi a řešení kázeňských problémů. Autor doporučuje držet se při napomínání náležitého stupňování, postupně volit účinnější formy napomínání či přistoupit k využití jiného kázeňského prostředku. Účinnost napomenutí je podmíněna autoritou učitele a mírou žákova porozumění důvodu ke kárání. Je třeba napomenutími šetřit a udělovat je klidně a rozhodně. Je nutné dbát na jejich vhodné načasování, aby zbytečně nevyrušilo žáky při učení. V některých případech je vhodnější drobné přestupky po nějaký čas ignorovat, aby nebylo nežádoucí chování žáků posilováno (Bendl 2004 A). Pokud je napomínání užíváno příliš často, ztrácí na své účinnosti a nepříznivě se projevuje na klimatu ve třídě. Je nutné, aby byl napomínaný žák skutečným původcem nevhodného chování, nebo se na něm podílel. Učitel by se měl vyvarovat dodatečného obhajování žáků či snahy následného zmírňování již vysloveného napomenutí. Napomenutí by mělo rovněž vyjadřovat zájem o užitek žáka či celé třídy a také naznačovat, jaké chování je žádoucí. Nemělo by obsahovat pouhý nesouhlas se samotným nežádoucím chováním a mělo by být vyjadřováno pozitivně. Kritiku obsaženou v napomenutí je vhodnější směřovat spíše na chování žáka než na jeho osobnost (Kyriacou 2004). **Výstrahu** označuje S. Bendl (2004 A) jako vybídnutí žáka ke zdržení se určitého nežádoucího chování. Při jejím udělování je nutné jasně definovat případný postih, který musí být proveditelný. Pokud žák výstrahu neuposlechl, měla by být důsledně naplněna. Stejně jako u napomenutí, i výstraha by neměla být udělována příliš často a měla by být pronesena klidným a přesvědčivým tónem. Výstraha je účinná, pokud žákovi hrozí subjektivně nepříjemný trest. Vždy by však měla současně respektovat osobnost žáka. **Vysvětlování** může učitel využívat k předcházení nekázně i při reagování na porušení pravidel chování ve škole. Přitom by měl žák porozumět účelu a nutnosti požadovaného chování, uvědomit si nesprávnost svého jednání a příště se zachovat žádoucím způsobem. Aby bylo vysvětlování účinné, měly by být uváděné argumenty srozumitelné a pravdivé. Vysvětlování by mělo probíhat v klidné atmosféře. Mělo by být zváženo, zda bude

realizováno v soukromí, nebo před celou třídou. Podle autora využívá metoda **přesvědčování** intelektu dítěte i jeho emočních zkušeností. Jde o hodnocení skutečnosti a formování kognitivní i emočních a motivačních aspektů (formování postoje). Používané argumenty by měly být srozumitelné a jasné, měly by být stupňovány. Účinnosti přesvědčování napomáhá i poukazování na příklady ze života. Přesvědčování vybízí žáky k uvažování nad tím, jaký způsob jednání odpovídá jeho hodnotové orientaci a cílům. **Rada** ovlivňuje rozumovou složku žáků a je možné ji úspěšně uplatňovat, pokud je pro dítě srozumitelná. Je třeba ji poskytovat přátelským způsobem, upřímně a zmiňovat se také o možných stinných stránkách řešení. Žák by měl radu vnímat spíše jako návrh a přitom chápat, že samotné rozhodnutí záleží pouze na něm samotném. Rada by nikdy neměla být v rozporu s názory rodičů žáků. Prostřednictvím mravních **poučení** se žáci učí rozhodovat, zda určité jednání odpovídá pravidlům chování.

Mezi formy náležejícím ke kázeňskému prostředku **zaměstnání** řadí autor **hru s pravidly** a **vyučování jako dětské zaměstnání**. Hry by měly být povzbuzující a vzdělávací a jejich účastníci musí jednat ukázněně podle pravidel. Podle autora poskytují příležitost k pěstování sociálních ctností související s problematikou kázně. Při hrách se žáci „*učí překonávat překážky, ovládat svůj temperament, přijímat vítězství i porážku, vážit si svých soupeřů. Cvičí se v poctivosti, jednání fair-play, posilují svou vůli, učí se sebekontrolé a sebekázi.*“ (Bendl 2004 A, s. 83) Při **vyučování** se také vytvářejí a rozvíjejí vlastnosti vztahující se ke kázni, jako je „*plnění povinností, režim, řád, pravidelnost, vytrvalost, odpovědnost.*“ (Bendl 2004 A, s. 84) Aby byl kázeňský prostředek zaměstnání účinný, měla by ve třídě panovat klidná a přátelská atmosféra. Zadání práce by mělo být žákům srozumitelné a měly by být využívány pestré metody výuky. Žáci si mají uvědomovat účinnost a prospěšnost vyučování tím, že je při vyučování věnována pozornost věcem, které budou v životě potřebovat. Žáci by se měli věnovat některým učebním činnostem samostatně, zvládat je bez pomoci učitele a mít prostor pro otevřené vyjádření svých myšlenek a názorů. Učební úkoly je vhodné prokládat uvolňujícími činnostmi nevyžadujícími tolik pozornosti a oživovat hodinu humorem či zajímavým vyprávěním.

Ke kázeňským prostředkům patří i **odměny**. Ve škole dochází ke zpevňování ve formě konkrétní odměny (např. otisk razítka, menší dárek), sociální odměny (např. učitelův úsměv, kladný emoční vztah, výsada s něčím pomoci učiteli) nebo odměny jako aktivity

(např. výlet, návštěva sportovního nebo kulturního podniku). Odborníci doporučují měnit nevhodné chování dítěte zpevňováním nebo odměňováním jeho dobrého chování. Díky odměně mohou žáci zažít radost z úspěchu a je pěstována jejich ctižádost. Může nastat zlepšení vztahu dětí k učivu i ke škole. Odměny mohou podpořit žáky při překonávání překážek a k dalšímu zlepšování. Mohou přispět k dobrému učebnímu klimatu a motivaci žáků k práci prostřednictvím povzbuzení z úspěchu u ostatních. K nevýhodám tohoto kázeňského prostředku patří, že mohou vzbudit závist spolužáků, kterým nebyla udělena. Dítě si také může na odměny zvyknout a cenit si sebe sama jen na jejich základě, čímž by mohl být ztížen rozvoj vnitřní motivace a autoregulace. Odměny také mohou s postupem času zevšednět. Aby se odměna neminula účinkem, měl by mít učitel autoritu a odměňovaný žák i ostatní spolužáci by měli být přesvědčeni o zásluze odměny. Měla by odpovídat hodnotě odměňovaného chování a zvláště u malých dětí následovat rychle po splnění úkolu. V některých případech je však třeba chválit či odměňovat žáky v určitých intervalech. K tomu autor doporučuje zavést týdenní nebo měsíční systém odměňování, kdy žáci znají vymezený čas pro splnění úkolu. Zadávané úkoly by měly být zvládnutelné a každý by měl mít šanci být odměněn. Odměna má být provázena uznáním ostatních, nikdy však závistí. Odměny by neměly být udělovány příliš často a měly by být pro žáky dostatečně atraktivní. Odměňování je nutné přizpůsobovat individuálním odlišnostem dětí, protože pro každého žáka může být stejné chování obtížné v různé míře. Učitelé by tedy vždy měli brát v úvahu i vynaložené úsilí, námahu a dobrou vůli dítěte a v některých případech ocenit i sebemenší úspěch. Je třeba snažit se nalézt u každého žáka něco, za co by mohli být pochváleni. Vhodné odměňování může žákům dodat pocit sebedůvěry a spokojenosti. Odměny mravního charakteru (kladné hodnocení, pochvala, projev sympatie) uspokojují potřeby uznání, porozumění a výkonu.

V některých situacích je třeba využít i kázeňského prostředku **trestu**. Odsuzování nežádoucích způsobů chování dítěte, kdy dítě cítí zahanbení a lítost, přispívá k tlumení nežádoucího chování a k jeho menšímu výskytu v budoucnosti. Podle S. Bendla (2004 A) i Ch. Kyriacou (2004) plní trest tři hlavní účely, mezi něž patří odplata, odstrašení od nežádoucího chování v budoucnosti a náprava. Oba autoři se zabývají zvyšování účinnosti udílených trestů. Tresty by měly být uplatněny co nejdříve po kázeňském přestupku a měly by být užívány paralelně se zpevňováním žádoucího chování. Při udílení trestu by mělo být žákovi zdůrazněno, že je tak konáno v jeho zájmu. Žák by

měl být veden k porozumění závažnosti svého nevhodného chování i nutnosti v budoucnu své chování změnit k lepšímu. Trest by nikdy neměl být interpretován jako nepřátelský projev učitele (Bendl 2004 A). Ch. Kyriacou (2004) uvádí další působící činitele působící na účinnost udílení trestů. Je nutné trestat pouze zřídka a žák by trest měl pochopit a přijmout. Tresty by měly být přiměřené spáchanému přestupku. Účinnost trestu je ovlivněna tím, zda žák ví, za co byl potrestán a cítí, že ho má učitel rád. Trestu by mělo předcházet varování a měl by být pocíťován jako nepříjemný i zasloužený, a to samotným žákem i celou třídou (Kyriacou 2004). Podle autora má učitel využívat rozmanité typy trestů, protože častým opakováním trestů se jejich účinek snižují. Při udělování trestu je nutné zvážit nejen povahové rysy a motivaci k nekázní trestaného, ale také situaci, v níž ke kázeňskému přestupku došlo. Trest by nikdy neměl být vnímán jako nespravedlivý či ponižující. Rovněž by neměl vyvolávat u žáků strach, úzkost, odpor ani snižovat motivaci. Nevýhodou trestu je, že může představovat nevhodný model mezilidských vztahů, spíše se zaměřuje na nevhodné chování a neřeší příčiny neukázněného chování (Bendl 2004 A). Podle Ch. Kyriacou (2004) vyvolávají tresty úzkost a zášť. Jejich účinek bývá krátkodobý a vedou žáky k vytváření vlastních strategií pro uniknutí před trestem. Upozorňuje, že slouží spíše k potlačení nevhodného chování než k přímé podpoře dobrého chování. Přes řadu nevýhod jsou tresty užitečné pro udržování kázně, jestliže jich učitel dokáže správně užívat. S. Bendl (2004 A) upozorňuje, že tělesné tresty jsou v českých školách zakázány, v praxi je jich však užíváno. Podle studií (in Kyriacou 2004) jsou nejúčinnější strategie ty, které jsou založeny na racionálním rozhovoru se žáky. Autor píše, že v některých případech by bylo vhodnější upřednostnit před trestem spíše rozhovor se žákem či pomoc s učivem. J. Piaget (in Vacek 2008) rozebírá problematiku tzv. skupinové odpovědnosti a skupinových trestů. Podle J. Piageta (in Vacek 2008) přijímají mladší děti skupinový trest jako správný, neboť mají silnou víru v nutnost trestu za jednání porušující pravidla. Pokud děti viníka znají, dospělému však jeho jméno nesdělí, pokládají mladší děti utajení této informace za špatné jednání zasluhující skupinový trest. Znají-li starší děti pachatele a rozhodnou-li se ho učiteli neprozradit, uvědomují si, že daly přednost skupinové solidaritě před respektováním normy dospělých. Skupinový trest přijímají a považují jej za správný. Jestliže skupina viníka nezná a nemůže se rozhodnout k jeho ochraně či prozrazení, chápe trest jako nesprávný (Vacek 2008).

Při **dozoru** je dbáno na dodržování školního řádu a na ochranu žáků před případným ohrožením. Podle autora posiluje přítomnost učitele jako uznávané autority představující pro děti pravidla chování jejich vůli je dodržovat. Snaží se totiž nezklamat jeho důvěru, chtějí být kladně hodnoceni nebo se chtějí vyhnout trestu. Dozor slouží k pozorování dětí a lepšímu porozumění jejich osobnosti i mimo vyučování. Umožňuje učitelům rychlou reakci na žákovo chování a podání okamžité zpětné vazby. Autor upozorňuje, že při dozoru mohou mít žáci zábrany se individuálně projevit a může dojít ke snížení výkonu ze strachu či ke vzniku přetvářky. Podle Kučerové (1998) (in Bendl 2004 A) je vhodné, aby děti vnímali dozor učitele tak, že je jim poskytován v jejich zájmu. Žáci by měli cítit význam dozoru pro svou ochranu, nikoliv jako zbytečné sekýrování a špehování. Při jeho vykonávání je vhodné měnit stanoviště a snažit se pokrýt veškeré prostory, kde se žáci pohybují. Nevhodné chování žáků by nikdy nemělo být přehlíženo. Další kázeňským prostředkem je **žakovská samospráva**, jejímž smyslem je umožnit žákům, aby o uspořádání, chodu a organizaci školního života mohli v některých záležitostech rozhodovat sami žáci. Mohou se zde uplatnit i žáci, kteří ve škole příliš nevynikají. Žakovská samospráva společně s učiteli stanoví školní řád, podílí se na udržování kázně a má možnost užívat různých kázeňských prostředků. Žakovská samospráva může přispět ke zlepšení vztahu žáků ke škole a tím i ke zlepšení kázně. Přenášením odpovědnosti na žáky se rozvíjejí sociální dovednosti, organizační schopnosti a jiné vlastnosti potřebné pro zajištění kázně ve škole. Žáci dostávají možnost uplatnit se, učí se argumentovat, obhajovat své názory a dospívat k dohodě demokratickým způsobem. Je vyžadováno vzájemné naslouchání, tolerance a ohleduplnost k názorům ostatních. Podle autora poskytuje žákům svobodu a učí je samostatnosti a zodpovědnosti za svá rozhodnutí (Bendl 2004 A).

3.5 Mravní výchova

Podle S. Bendla (2001, s. 9) je kázeň a mravní výchova velmi obtížná oblast výchovy, neboť „*je mnohem obtížnější vychovat člověka tak, aby měl žádoucí mravní vlastnosti či zdravý názor na svět*“ než ho učit poznatkům. S. Bendl (1998) (in Vališová 1998) však zdůrazňuje, že výchova k morálce a kázni by měla prolínat veškerou práci s dětmi. Žáci se mají na svém morálním růstu aktivně podílet. Seznámení s proklamovanou hodnotou se má opírat o konkrétní zkušenosti žáků. Výchova má poskytovat žákům dostatek

příležitostí k morálnímu chování a vést je ke kritickému posuzování, poměřování hodnot, norem a principů na základě konkrétní zkušenosti (Vacek 2008).

S. Bendl (2004 A) uvádí, že ukázněné chování se tvoří na základě fyziologických zákonitostí a mechanismů, proto je ve škole přínosné zavést relativně pevný výchovný režim. Kladné návyky společenského chování by měly být důsledně dodržovány a upevňovány. Podle autora je nutné u žáků pěstovat návyky, jež jim pomohou v určitých situacích jednat ve shodě s vlastním postojem a svědomím. Jako prostředek mravní výchovy lze podle S. Bendla (2004 A) použít cvičení sloužící k budování žádoucího chování dětí a současně k prevenci vytváření nežádoucích návyků. Tato metoda se zaměřuje na vlastní průběh činnosti a je prostředkem výchovy morálních vlastností. Také M. Píššová (1991) (in Vacek 2008) se zmiňuje o důležitosti zařazování do výuky aktivit směřujících k promyšlenému pozitivnímu ovlivnění morálky. Podle autorky je třeba vybírat učební činnosti, které nabízejí žákům příležitosti ke spolupráci, setkávání a poměřování názorů, diskuzi, k prosazování a obhajobě svého postoje apod. K rozvíjení pozitivních hodnot a výchově charakteru přispívá podle T. Lickony (1992) (in Vacek 2008) kooperativní učení, využití dětské literatury k rozvoji empatie a porozumění druhým, zpřístupnění příkladů prosociálního chování, zapojení studentů do aktivit zaměřených na pomoc mladším spolužákům a vrstevníkům a posílení morálního úsudku a sebekontroly studentů (Vacek 2008). K účinnému procesu uvědomované sebekázně, disciplíny a sebeovládání přispívá podle A. Vališové (1999) řada výchovných metod, jako přesvědčování, různé typy cvičení, organizace, plánování, nápodoba, sebehodnocení, sebekontrola aj. Podle autorky je nutné tyto metody užívat v souladu s individuálními psychickými podmínkami žáků a také s ohledem na sociální podmínky (Vališová 1999).

Díky několikanásobnému provádění požadovaného chování dochází k upevňování žádoucích způsobů chování, až se po čase stávají návykem. Při cvičeních je nutné rozumové pochopení žáků a je třeba zahrnovat i metody mravního uvědomování – vysvětlování, přesvědčování, „*aby se vytvořila žádoucí jednota vědomí a jednání, teorie a praxe, slov a činů.*“ (Bendl 2004 A, s. 64) Mravní vlastnosti žáků a jejich ukázněnost jsou pěstovány a upevňovány při vyučování, při domácích úkolech a při obecně prospěšných činnostech. Za pomoci opakovaného cvičení a učení ukázněnému chování se u žáků v nervovém systému vytvářejí dočasné spoje a podmíněné reflexy a tím se kázeň stává organickou součástí osobnosti žáků (Bendl 2004 A).

3.5.1 Cíl a obsah mravní výchovy

Jak již bylo zmíněno v první kapitole diplomové práce, zabývám se problematikou školní kázně nejen jako důležitou podmínkou realizace účinného vyučování, ale také jako významným cílem, k němuž by měly výchovné a vzdělávací činnosti směřovat. Podle B. Rotterové (1973) má sociální skupina, v níž jedinec žije a vyvíjí se, zájem jej vychovat v souladu s jejími normami a hodnotových systémem (Rotterová 1973). Také J. Uhlířová (in Vališová 1998, s. 104) píše, že je *„úkolem výchovy uvést jedince do tohoto systému a zajistit mu dostatečné znalosti a návyky, aby se těmto normám mohl podříditi, aby se s nimi mohl ztotožnit.“* Vztah k těmto normám a ochota je plnit a následovat je vyjadřují míru ukázněného či neukázněného chování. Pokud jedinec narušuje normy společenského soužití, může znemožňovat či brzdit pozitivní rozvoj svůj i dané společnosti (Rotterová 1973).

J. Dobson (1997, s. 7) uvádí, že *„děti musí být vedeny k sebekázni a odpovědnému chování.“* Potřebují být dospělými vedeny k vyrovnávání se s požadavky školy, rodiny i vrstevníky (Dobson 1997). Podle P. Ondráčka (2002) je třeba, aby se děti postupně naučily odpovědně plnit vlastní úkoly a také respektovat práva ostatních. Ve škole by proto mělo být uplatňování principů rovnosti a vzájemného respektu všech žáků i učitelů základním prostředkem a cílem výchovně vzdělávacího procesu. Podle autora je vhodné omezit užívání odměn a trestů a soustředit se spíše na uvědomování a uplatňování přirozených a logických důsledků určitého chování. Tím budou vytvořeny vhodnější podmínky pro to, aby se naučili rozhodovat na základě reálných důsledků svého chování, jež mohou nastat, a nikoli pro vůli či přání druhých (Ondráček 2002). Jak bylo zmíněno výše, je důležité žáky vychovávat k uvědomělé kázni, nikoliv ke slepé poslušnosti (Vacek 2008). I P. Ondráček (2002) uvádí, že není možné usilovat o pouhé konformní chování žáků v souladu s přáním učitele. K tomu je nutné, aby žáci normy nejen znali a rozuměli jejich významu, ale aby se podle nich dokázali i chovat. Uvědomělé chování podle mravních norem je nazýváno mravní přesvědčení. P. Vacek (2008) píše: *„Být přesvědčen tedy znamená vědět (rozumět), ale také v souladu s tímto poznáním i cítit.“* Podmínkou vytváření a rozvoje mravního přesvědčení je proces zvnitřnění vnějších požadavků a norem. Zvnitřněné mravní normy v osobnosti vychovávaného musí být podle autora opakovaně upevňovány. P. Vacek (2008) upozorňuje, že existují různé stupně zvnitřnění, jež jsou vázány zejména na věk a

úroveň porozumění normě i širším souvislostem. Současně mohou působit nejrůznější vnitřní a vnější rušivé a často protichůdné vlivy, jež mohou již zvnitřněné pravidlo rozkolísat (Vacek 2008).

S. Bendl (2004 B) zdůrazňuje, že při vedení žáků k ukázněnému chování je nutné nejprve si ujasnit, jaké chování žáků je žádoucí a jakým způsobem je možné k jeho dosažení směřovat. S. Bendl (in Vališová 1998) se zamýšlí nad tím, zda by za ukázněné chování měla být považována naprostá poslušnost žáků nebo spíše aktivní projev dítěte ve smyslu pojmu občanská statečnost. „*Kázeň by se tak projevovala v tom, že se v nějaké konfliktní situaci žák projeví ukázněně, například tak, že se vzepře ostatním a začne bránit určité dítě.*“ (Vališová 1998, s. 89) S. Bendl (2004 B) upozorňuje, že i když je školní kázeň obvykle považována za pozitivní, za určitých podmínek může být i nežádoucí či škodlivá. Když se žáci odmítají řídit nesmyslnými či zdravému rozumu se příčícími pravidly nebo když např. žák pro dobro svého kamaráda poruší školní řád, může být nekázeň hodnocena jako pozitivní jev (Bendl 2004 B). S. Bendl (in Vališová 1998) píše, že jedinec za každých okolností plnící požadavek autority nemůže být označen za ukázněného. „*Ne, alespoň co se týká kázně ve vlastním slova smyslu, kázně, kterou chceme u jedince vypěstovat, ať už ji budeme nazývat kázní vnitřní, dobrovolnou či uvědomělou.*“ (Bendl 2004 B, s. 96) Ve výše zmíněném případě by autor spíše než o kázní hovořil o slepé poslušnosti či submisivitě vůči autoritě (Vališová 1998).

Za ideál považuje S. Bendl (2004 B, s. 203) žáka, který „*dodržuje pravidla školního řádu, napomáhá budování pozitivního sociálního klimatu ve škole, konflikty se spolužáky se snaží řešit pokojnou cestou a nesouhlas s učitelem (jeho příkazem či rozhodnutím) dává najevo kultivovanou formou.*“ Je vhodné dodat pojetí výchovného ideálu M. Nakonečného (1989/1990) (in Vališová 1999) který jej vymezuje jako postupný přechod chování dítěte od vnější kontroly ke kontrole vnitřní a také dosažení společensky žádoucího chování, nezávislého na vnějších odměnách a trestech. I podle S. Bendla (2004 B) je nejvyšším cílem školní kázně, když se žák chová ukázněně bez přítomnosti dospělých osob a je schopen určité formy sebekázně, kdy dítě přemýšlí o normách chování a která se blíží termínu občanská statečnost (Bendl 2004 B). Takovou ukázněnost považuje autor za výraz sociální zralosti a sociální odpovědnosti (Vališová 1998). Tento autorův poznatek nás může přivést k úvaze, že je jistě v mnohých situacích ve škole nezbytné přemýšlet o příčinách ukázněného i neukázněného chování. Při porušení pravidel chování je tedy vždy důležité zvážit pohnutky žáků

k nežádoucímu jednání. Současně je třeba mít na paměti, že určitá míra nekázně k lidskému jedinci patří.

P. Vacek (2008) uvádí, že výchova charakteru by měla být pojímána komplexně ve třech složkách – v myšlení, v citění a v chování. Jestliže má mravní přesvědčení vyústit v odpovídající činy (mravní chování), musí být podle autora rozvinuty určité vlastnosti a vůle charakteru, jako je cílevědomost, vytrvalost, houževnatost, statečnost, čestnost či zásadovost. Mravní chování je pak výsledkem rozhodovacího procesu, konfliktu motivů apod. Mravní jednání podmiňuje v Lickonově modelu (in Vacek 2008) dobrého charakteru tři složky: **kompetence** (schopnost převést morální poznání a citění do úspěšného jednání), **vůle** (správná volba v morální oblasti bývá obvykle nesnadná a často vyžaduje podněcování volních stránek osobnosti) a **zvyk** (je vhodné při výchově dávat dětem dostatek příležitostí opakovaně rozvíjet vhodné návyky a zvyky, neboť mnozí lidé jednají poctivě, slušně, zdvořile proto, že jsou na takové jednání zvyklí) (Vacek 2008). Domnívám se, že v mravní výchově je velmi přínosné soustředit se právě na tyto uvedené složky a také na níže zmíněné komponenty mravního vědomí. Podle Lickony (1992) (in Vacek 2008) je třeba děti obeznámit děti s pravidly a normami, tedy dostatek potřebných informací o tom, co je správné, mravné či nemravné (**mravní znalosti**). Přínosné je naučit žáky přenést abstraktní hodnoty do konkrétního mravního jednání (**poznání mravních hodnot**), naučit děti pohlížet na situace i z hlediska druhých lidí, a to především těch, kteří se výrazněji odlišují od průměru nebo většiny (**úhly pohledu**), vést je k pochopení smyslu, proč být morální (**morální usuzování**) vést je k rozhodování s ohledem na existující možnosti i se zřetelem na důsledky rozhodování (**morální rozhodnutí**) a naučit děti k uvědomování si svých vlastních silných i slabých stránek, což je nezbytná podmínka pro rozvoj charakteru (**sebepoznání**). S výchovou ke kázni je podle A. Vališové (1999) spojeno také rozvíjení smyslu pro zodpovědnost. Za nejúčinnější se podle autorky ukazují situace, kdy nezodpovědnost přináší své přirozené následky (Vališová 1999).

Podle P. Vacka (2008) vždycky přispívá dobře organizovaná výuka ve škole k odpovědnosti, vytrvalosti, respektu, toleranci apod., a to bez ohledu na obsah.

Efektivní výchova charakteru se má podle P. Vacka (2008) opírat o smysluplné a podněcující kurikulum, které respektuje všechny žáky, rozvíjí jejich charakter a pomáhá jim dosáhnout úspěchu. Podle **Rámcového vzdělávacího programu** vyžaduje základní vzdělávání podnětné a tvůrčí školní prostředí, jež stimuluje nejschopnější i méně nadané

žáky a rovněž chrání a podporuje nejslabší žáky. Je třeba, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady. Přátelská a vstřícná atmosféra by měla vybízet žáky ke studiu a k činnostem podle jejich zájmu a také poskytovat prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. V průběhu základního vzdělávání žáci získávají postupně kvality osobnosti, jež jim umožňují pokračovat ve studiu a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti.

K ukázněnému chování žáků přispívá rozvíjení klíčových kompetencí pro základní vzdělávání. Výběr a pojetí klíčových kompetencí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Z hlediska výchovy ke kázni je důležitá snaha o vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, o rozvíjení schopnosti žáků spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i ostatních, připravovat žáky ke schopnosti projevovat se jako zodpovědné osobnosti uplatňující svá práva a plnící své povinnosti, rozvíjení vnímavosti a citlivých vztahů k lidem, prostředí a k přírodě. Žáci se učí chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a také být za ně odpovědný. Velký význam má i vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, kulturám a duchovním hodnotám. Velkým přínosem pro výchovu je pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti podle jejich reálných možností.

Rámcový vzdělávací program naznačuje, do jakých předmětů je možné zařadit výchovu k uvědomělé kázni a na jaké charakterové vlastnosti je třeba se zaměřit. Z hlediska výchovy k uvědomělé kázni považují za nutné zdůraznit význam kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetenci, kompetenci sociální a personální a kompetenci občanskou. Rozvíjením klíčových kompetencí budou žáci vychováni k ohleduplnosti a toleranci, ke schopnosti spolupracovat a komunikovat s ostatními, a tím i dovednosti vytvářet a sdílet přátelskou a pracovní atmosféru. Takové prostředí je důležitým předpokladem k předcházení nekázni.

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou také uvedena průřezová témata, která pomáhají rozvíjet osobnost žáka zejména v oblasti postojů a hodnot. Významně napomáhají k utváření žádoucích projevů chování žáků a umožňují individuální uplatnění žáků i jejich vzájemnou spolupráci. Jestliže je průřezovým tématům ve vyučování věnována náležitá pozornost, napomáhají rozvíjet žakovu osobnost. Tím

přispívají k morální výchově i k výchově k uvědomělé kázni. Domnívám se, že jestliže je žákům učivo průřezových témat předkládáno srozumitelně a v návaznosti na jejich životní zkušenosti, mohou poskytovat širokou škálu příležitostí k výchově ke kázni a rovněž k jejímu předcházení vzniku nežádoucích projevů chování.

4. Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem věnovala pozornost předcházení vzniku nekázně ve škole v souvislosti s vytvářením klimatu ve třídě, s pedagogickou komunikací, s vlivem osobností učitelů a žáků a s organizací a řízením vyučování. Zabývala jsem se také problematikou řešení kázeňských problémů ve škole. Soustředila jsem na charakteristiku příčin a forem nekázně a vhodný přístup a řešení učitelů k žákům porušujícím kázeň.

Některé z poznatků teoretické části jsem se snažila ověřit v osmi třídách primární školy, kde jsem v rámci empirické části diplomové práce usilovala o hlubší seznámení s kázeňskou situací.

Věřím, že souhrn vědomostí a informací, který jsem se snažila o této problematice vytvořit, by mohl obohatit začínající učitele o cenné zkušenosti.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Úvod do empirické části

Předpokládám, že většina pedagogů musí řešit problémy s nežádoucím chováním žáků, a proto bylo mým záměrem dozvědět se více o zkušenostech učitelů s účinnými způsoby prevence nekázně i řešení kázeňských problémů již vzniklých.

V empirické části jsem se snažila ověřit některé poznatky nastudované z odborné literatury. Zjišťovala jsem, jaká kázeňská opatření pro předcházení nekázně učitelé využívají. Zkoumala jsem, jaké typy kázeňských přestupků se ve čtvrtých a pátých třídách na primární škole objevují nejčastěji. Předmětem výzkumu bylo také zjistit a porovnat, jak vnímají děti a učitelé téže třídy neukázněné projevy a zda jsou žáci při vyučování nespolupracujícím chováním svých spolužáků skutečně rušeni, jak se jejich učitelé domnívají. Zjišťovala jsem, při jakém chování spolužáků se žákům při vyučování soustředí a učí nejlépe a při jakém naopak nejhůře. Zajímala jsem se také o to, při jakém typu učebních činností nedochází k nekázni a při jakém typu učebních činností se nevhodné chování žáků často objevuje. Usilovala jsem i o porovnání učitelových a žakových domnělých příčin neukázněného chování při vyučování. Porovnávala jsem také představy ideálního ukázněného chování u učitelů a žáků téže třídy. Velmi důležitým předmětem výzkumu bylo také zjistit, zda si jsou žáci vědomi významu kázně při vyučování.

6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem mého výzkumu bylo zjistit a porovnat pojetí kázně a nekázně u učitelů a u žáků čtvrtých a pátých tříd na primární škole. Zjištění z odpovědí žáků jsem porovnávala s odpověďmi učitelů získanými při rozhovoru.

Na základě prostudování literatury týkající se problematiky kázně a souvisejících témat jsem stanovila výzkumné otázky. Za pomoci pozorování, dotazníků a rozhovoru jsem se snažila nalézt odpovědi na následující otázky.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Mnozí autoři zdůrazňují vysokou důležitost předcházení nekázní. Zastávají názor, že je jednodušší nekázní předcházet než ji řešit. Cílem této otázky je zjistit, jaké účinné způsoby učitelé využívají při prevenci nekázně a zda se učitelé zamýšlejí nad jejím významem.

Autorita učitele je také nutným předpokladem pro udržování kázně a naplnění požadavku účinnosti vyučování. Zajímala jsem se tedy, jak si zkušené učitelé získávají a udržují autoritu u svých žáků.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a v pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

V teoretické části diplomové práce jsem se zabývala kázeňskými problémy, které narušují kvalitu a účinnost vyučování. Záměrem této otázky je zjistit, které z nich se nejčastěji objevují ve čtvrtém a pátém ročníku.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Na učitele působí v průběhu vyučování mnoho rušivých faktorů, které odvádějí jeho pozornost od probíraného učiva. Jedním z nejčastějších rušivých elementů během výuky je nutnost řešit kázeňské problémy. Domnívám se, že některé nežádoucí projevy žáků, jež učitel vnímá jako rušivé, nemusí pro žáky vždycky nutně znamenat překážku v učení. Snažila jsem se tedy zjistit, zda si učitelé uvědomují, že je možné některé z nesprávných projevů chování tolerovat, jestliže jimi žáci nejsou při výuce rušeni a dokáží se při nich dobře soustředit. Aby bylo možné v co nejvyšší míře objektivně posoudit smysl ukáznování třídy a při svém výchovném působení se zaměřit zejména na řešení nespokojenosti chování žáků (může se jednat i o nerušivé nespokojenosti projevy chování), je přínosné se zamyslet nad položenou otázkou. Je užitečné

diskutovat s žáky o této problematice a zajímat se o jejich názory. Tak může být dosaženo snížení pravděpodobnosti nedorozumění, při němž se učitel domnívá, že žák nespolupracuje při výuce a ruší ostatní, ve skutečnosti tomu tak však není.

Jestliže by bylo zjištěno, že některé nespolupracující projevy chování jsou sice nepříjemné učiteli, ale neruší samotného žáka s nežádoucím chováním ani jeho spolužáky při učení, bylo by vhodné zvážit, zda při tomto typu kázeňského přestupku neslevit ze svých požadavků a nesnažit se méně zatěžovat žáky častými výtkami a napomínáními.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a u žáků?

V teoretické části jsem uvedla, že pojetí ideálu ukázněného chování může být různé. Zaujal mě názor S. Bendla (2004 B), který nepovažuje za ideál ukázněného chování žáků slepou poslušnost, nýbrž uvědomělou ukázněnost. V této souvislosti užívá termínu občanská statečnost, k jejímž kvalitám je třeba žáky vychovávat. Je nutné si uvědomit, že žáci by měli být vedeni k pochopení významu autority učitele a významu pravidel. Zejména děti mladšího školního věku považují pravidla a sdělení učitele jako daná. Již od tohoto věku by však podle mého názoru měly být vedeny ke kritičnosti a k vlastnímu názoru. Je to možné např. formou diskuse o vybraném příběhu s morálním dilematem nebo o situaci s kázeňskými problémy, které ve třídě nastaly. Je vhodné děti vést k přemýšlení o chování svém i svých spolužáků z více úhlů pohledu a brát v úvahu pohnutky chování. Je třeba je vést k vědomí, že v některých situacích je vhodnější pravidla porušit, a to zejména, pokud někdo potřebuje pomoc a její poskytnutí znamená porušení stanovených pravidel.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Jak již bylo zmíněno, předcházení nekázní je podle odborníků jednodušší než její řešení. Aby bylo možné vzniku neukázněného chování předcházet, je třeba znát jeho možné příčiny. Zkoumala jsem, zda si žáci uvědomují příčiny neukázněného chování a zda se shodují s názory učitelů.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci čtvrtého a pátého ročníku primární školy význam kázně ve vyučování?

Aby bylo možné vychovávat žáky k uvědomělé kázni, je třeba, aby chápali její význam. Zkoumala jsem tedy, zda si jsou vědomi funkce školní kázně ve vyučování i zda jsou schopni svůj názor zdůvodnit.

7. Organizace výzkumu

Výzkumu se zúčastnilo 161 žáků a 8 učitelů primární školy. Pro realizaci svého výzkumu jsem zvolila dostupný výzkumný vzorek čtyř čtvrtých (82 žáků, 4 učitelé) a čtyř pátých tříd (79 žáků, 4 učitelé) čtyř základních škol, neboť jsem na těchto základních školách absolvovala pedagogické praxe v rámci didaktik různých předmětů. Jednalo se o čtyři pražské základní školy.

Z důvodu absolvování pedagogických praxí jsem měla příležitost žáky i učitele a jejich vzájemné vztahy, postoj těchto učitelů ke kázni i skupinovou dynamiku a celkové klima tříd poznat blíže.

8. Použité metody

Pro dosažení stanovených cílů a získání odpovědí na výzkumné otázky jsem použila metody pozorování, rozhovoru s třídními učiteli dotazovaných tříd a dotazníků pro učitele i žáky. Získané údaje pomocí těchto metod jsou uvedeny v kapitole Popis a interpretace získaných údajů.

V následující kapitole věnuji pozornost stručné charakteristice metod, jichž bylo při mém zkoumání užito.

8.1 Pozorování

Pozorování (viz přílohu č. 1) jsem realizovala v osmi dotazovaných čtvrtých a pátých třídách na prvním stupni ZŠ A, ZŠ B, ZŠ C, ZŠ D během pedagogických praxí. Tuto metodu jsem zvolila proto, abych blíže poznala kázeňskou situaci třídy a jevy s ní související. Údaje z dotazníků a rozhovoru bylo možné konfrontovat s výsledky pozorování.

Pozornost jsem zaměřila zejména na celkové klima třídy a na osobnosti učitele (přístup a vztah k žákům, výchovný styl, charakterové vlastnosti apod.) a žáků (vzájemné vztahy, chování, kázeňské příčiny a problémy hůře spolupracujících žáků). Snažila jsem se vypořádat kázeňská opatření, která učitel využívá pro předcházení nekázní. Věnovala jsem pozornost také autoritě učitele, tzn. čím si ji učitel u žáků udržuje a zda ji žáci přijali jako přirozenou autoritu, o níž hovoří ve své práci A. Vališová (1998). Soustředila jsem se také na kázeňské problémy, které se ve třídě odehrávaly. Na uvedené oblasti jsem se při pozorování zaměřila a snažila se získat co nejvíce informací vztahující se k problematice kázně ve vyučování. Přestože jsem nejbližší poznala pátý ročník ZŠ A, i třídy na ZŠ B, ZŠ C a ZŠ D a třídní učitele v nich působící jsem měla při pedagogické praxi po dobu téměř celého semestru také příležitost pravidelně pozorovat.

8.2 Dotazník pro žáky

Metoda dotazníku pro žáky (viz přílohu č. 2) byla vybrána, protože umožňuje získat velké množství informací od většího počtu respondentů. Při sestavování dotazníku jsem nejprve ke každé výzkumné otázce formulovala otázky co nejvíce srozumitelným způsobem. Po realizaci předvýzkumu provedeného pouze s malým počtem žáků bylo třeba některé dotazy přeformulovat a učinit je pro žáky srozumitelnějšími. V dotazníku byly uplatněny otázky otevřené, polouzavřené i uzavřené. Nejčtenější byly otázky otevřené, neboť mým záměrem bylo dozvědět se o pojetí kázně žáků a o jejich názorech ohledně této problematiky co nejvíce. Při instrukcích k vyplňování dotazníků jsem žákům zdůraznila význam jejich pravdivých výpovědí a upozornila je na jejich anonymitu, jíž jsem se snažila dosáhnout co nejvyšší míry objektivity.

Je nutné uvést, že někteří žáci odpovídali na jednotlivé položky ledabyle. U některých otázek neuvedli odpovědi, nebo odpověděli pouze „nevím“. Z této skutečnosti lze usoudit, že byly některé dotazníky vyplněné bez hlubšího zamyšlení a povrchně. Mnozí z žáků se však snažili dotazníky vyplňovat pečlivě a s rozmyslem.

8.3 Rozhovor s třídním učitelem

Za velmi přínosnou metodu považuji rozhovor (viz přílohu č. 3), neboť jsem se od učitelů dozvěděla mnoho cenných rad týkajících se kázně ve vyučování. Všichni třídní učitelky kromě jedné, s nimiž byl rozhovor realizován, se ve své třídě setkávají s nežádoucím chováním, proto jsem měla možnost seznámit se s jejich zkušenostmi. Rozhovor jsem vedla s osmi třídními učitelkami a všechny otázky byly otevřené pro získání co nejvíce informací. Byly jim pokládány otázky týkající se výskytu a frekvence neukázněného chování, vztahů žáků ve třídě a způsobů předcházení nekázně. Pozornost byla věnována také příčinám neukázněného chování žáků.

8.4 Dotazník s otevřenými otázkami pro třídního učitele

Metodu dotazníku s otevřenými otázkami pro pedagogy (viz přílohu č. 3) považuji za přínosnou v doplnění informací získaných z rozhovoru s třídními učiteli a z dotazníků žáků. Touto metodou jsem se snažila provést typologii kázeňských problémů v primární škole. Dotazník sestával ze dvou otevřených otázek. Bylo zjišťováno, v jakých situacích ve vyučování se učitelé cítí nejlépe a v jakých naopak nejhůře. Tyto údaje pak byly porovnány s odpověďmi žáků na otázky č. 4 a č. 5 zjišťujících, při jakém chování spolužáků se jim při vyučování pracuje nejlépe a při jakém nejhůře.

9. Popis a interpretace získaných údajů u jednotlivých tříd

V této kapitole jsou popsány a interpretovány získané údaje vzhledem k výzkumným otázkám. Nejprve je každá třída stručně charakterizována. Dále následuje popis, porovnání a interpretace zjištění získaných při rozhovoru a dotaznících. Absolutní četnost odpovědí dotazníků žáků je uvedena v tabulkách.

9.1 Základní škola A

9.1.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ A

Celkové klima třídy považuji za podnikatelské. Třídní učitelka byla klidná a vyrovnaná osobnost s přátelským a demokratickým přístupem k dětem. V situacích s kázeňskými

problémy byla na žáky přísná a snažila se být důsledná. Domnívám se, že tyto její charakterové vlastnosti jí umožňovaly udržovat její přirozenou autoritu.

Žáci nebyli o přestávkách neklidnější, ve vyučování však byli zvyklí pracovat a plnit své úkoly. Mezi jednotlivými žáky byli patrné velké rozdíly ve schopnostech, proto bylo náročné vést vyučování. Bylo třeba výuku individualizovat a volit adekvátní obtížnost úkolů pro všechny žáky. K dobrému vedení třídy paní učitelky bezesporu přispívala její schopnost a snaha pečlivě a promyšleně organizovat vyučování.

Do třídy přišlo několik nových žáků, které se třídní učitelka snažila zařadit do kolektivu, neboť usilovala o budování dobrých vztahů mezi dětmi.

Pravidla chování nebyla explicitně stanovena, ale žáci je podle třídní učitelky měli v povědomí. K nejdůležitějším kázeňským opatřením napomáhajícím předcházení nekázně ve vyučování v této třídě patřila promyšlená organizace výuky a zadávání učebních úkolů s různým stupněm obtížnosti. Žáci byli vedeni ke schopnosti spolupracovat se svými spolužáky, což také napomáhá udržování kázně i dobrých vztahů mezi dětmi ve třídě.

Ve třídě docházelo k drobnějším kázeňským problémům spíše o přestávkách, ve vyučování byli žáci většinou klidní. Třídní učitelka řešila případné rušivé projevy napomenutím, poučením či zadáním úkolů navíc.

9.1.2 Porovnávání odpovědí učitelů a žáků

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Konkrétní pravidla chování jsme si nestanovili, děti je však mají v povědomí. Jistě je však velmi užitečné společně je s dětmi formulovat a vyvěsit na viditelné místo ve třídě.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Je důležité být k dětem přátelský a současně přísný, důsledný v požadavcích. Velký význam má umění dětem naslouchat a být vždy připraven k vyslechnutí jejich problémů.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázní?

„Především důsledné vyžadování požadavků u dětí a plnění slibů. Dále je třeba ve třídě vytvářet přátelskou atmosféru a usilovat o motivování žáků k učení.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 8: Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
Nesmíme se honit po třídě.	1
Nesmíme se prát.	1
Při vyučování nesmíme vyrušovat a vykřikovat.	7
Nesmíme nadávat.	1
Nesmíme chodit pozdě do školy.	1
Musíme být slušní.	1
Při vyučování musíme dávat pozor.	8
Při vyučování zůstáváme na svém místě.	1

Třídní učitelka této třídy nezavedla ve třídě oficiální pravidla chování. Vycházela z předpokladu, že žáci čtvrtého ročníku znají žádoucí projevy chování ve škole a jsou si vědomi jejich případného porušení. Pro předcházení nekázní doporučuje vytvářet přátelskou atmosféru ve třídě, motivovat žáky a důsledné vyžadování požadavků. Podle třídní učitelky zajišťuje autoritu učitele přátelský a současně přísný přístup k dětem. Velký význam má důslednost v požadavcích, být k dětem pozorný a umět jim naslouchat. Domnívám se, že takového přístupu se tato třídní učitelka držela a dokázala si u dětí svou přirozenou autoritu udržet. Svým přístupem k žákům předcházela nekázní. Dávání pozor, zákaz vykřikování a vyrušování jsou pravděpodobně nejčastěji připomínaná pravidla chování, neboť byla v odpovědích na otevřenou otázku zmiňována nejvíce. Předpokládám, že žáci čtvrtého ročníku znají více pravidel chování než ve svých odpovědích zmínili. Pravděpodobným důvodem jejich neuvedení je to, že si ve chvíli vyplňování dotazníku nevzpomněli na všechna, jimiž se musejí při vyučování řídit.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Zapomínání domácích úkolů a pomůcek do výuky.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
žádné	0
vykřikování	16
drzost	0
záškoláctví	0
nadávky	15
šikana	0
nepodepsané úkoly	9
běhání	1
povídání během hodiny	7

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – podtrhni:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZŠ
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
často	0
někdy	2
málokdy	15
nikdy	2

Při rozhovoru třídní učitelka uvedla, že nejčastějšími kázeňskými přestupky jsou zapomínání domácích úkolů a pomůcek do výuky. B. Lazarová (1998) považuje tento typ nespolupracujícího chování pro tento věk za přirozený. Upozorňuje, že při tomto opakuji se kázeňském přestupku je třeba zvážit i finanční podmínky rodiny a její celkovou situaci. Nepokládá tento kázeňský přestupek za příliš závažný.

Žáci ve svých odpovědích zmiňovali jako nejčastěji vyskytující se kázeňský přestupek vykřikování, nepodepsané úkoly a povídání. Žáci nejčastěji odpovídali, že ve vyučování dochází k vyrušování málokdy. Tato skutečnost odpovídá výsledkům pozorování, kdy jsem při vyučování příliš časté vyrušování neregistrovala. Také odpověď třídní učitelky nenaznačuje, že by bylo při vyučování nutné zdržovat se častým řešením kázeňských problémů.

Jestliže bude přihlédnuto k již zmiňované dobré schopnosti třídní učitelky řídit vyučování, je možné je v této třídě považovat za velmi účinné kázeňské opatření, které by mohlo být uplatňováno i v jiných třídách a napomoci tak k efektivnější prevenci vzniku kázeňských přestupků ve vyučování.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Když někdo vyrušuje, protože látku neumí nebo není motivovaný k práci a druzí chtějí podat co nejlepší výkon.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Když si žáci při vyučování s něčím hrají nebo si malují, mohou při své činnosti dávat pozor. Na mě to však vždy působí, jako by pozornost výuce nevěnovali.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Děti se aktivně zapojují do vyučování, jestliže jsou střídány učební činnosti a vyučovací hodina je rozdělena do několika bloků. Preferují soutěže a práci ve skupinách. Když jsou pro děti připraveny zajímavé činnosti, které je skutečně baví, s kázní většinou nebývají potíže. Samozřejmým předpokladem pro nerušený průběh vyučování je promyšlená organizace vyučovací hodiny.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Větší problémy se soustředěním mívají žáci při hodinách, kdy probíráme učivo, které se jim zdá odtahité od jejich životních zkušeností. Kázeňské problémy také nastávají nejvíce u dvou skupin dětí – u velmi pomalých, kteří mají individuální vzdělávací plán a také u žáků nadprůměrně inteligentních.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	5
vykřikují	3
povídají	11
když na mě spolužáci mluví	3
při opisování	1

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZS A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	4
nikdo nevyrušuje a je ticho	14
na mě spolužáci nemluví	1

Podle třídní učitelky jsou žáci nejvíce rušeni při učení, jestliže jejich spolužáci nejrůznějšími způsoby narušují průběh výuky. V takových situacích je pak nutné kázeňsky zasáhnout a dochází k přerušení učební činnosti, soustředěnosti žáků na učivo a ztrátě času, který by mohl být smysluplně využitý. Rušit při soustředění na učení nemusí podle kantorky hraní s věcmi na lavici či malování, neboť podle její zkušenosti dokáží někteří z žáků při těchto doprovodných činnostech dávat pozor. Při rozhovoru však dodala, že toho nejsou schopni všichni žáci a že je nutné zjišťovat pozornost žáků častými otázkami.

Podle odpovědí žáků jsou děti rušeny při vyučování nejvíce povídáním a různými typy vyrušování. Také třídní učitelce se hůře pracuje ~~pracuje~~, pokud žáci mívají problémy se soustředěním. Ty mohou nastat při probírání učební látky, která se žákům zdá odtaziť od jejich životních zkušeností. V takových situacích nastávají kázeňské problémy zejména u žáků velmi pomalých nebo u žáků pro jejich nadprůměrný intelekt nevytížených.

Nejlépe se žákům podle jejich odpovědí pracuje, jestliže nedochází k vyrušování výuky a všichni se mohou nerušeně věnovat zadaným učebním úkolům. Z jejich odpovědí je možné usoudit, že se jim většinu času dobře pracuje, neboť třídní učitelka dokáže při vyučování zajistit klid a pořádek. Také třídní učitelce se při vyučování pracuje nejlépe, jestliže jsou žáci aktivně zapojeni do výuky. Taková situace nastává, když je vyučování dobře organizováno a žáci se mohou věnovat zajímavým učebním činnostem.

Potřeby učitele a žáků se v tomto případě pravděpodobně podobají, proto je možné kázeňská opatření považovat za přínosná pro udržení adekvátních podmínek pro učení žáků.

Výzkumná otázka č. 4:

Shoduje se pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Při vyučování je soustředěný a projevuje zájem o nové poznatky. Je snaživý a má aktivní přístup v hodinách.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 9: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
měl by být pořádný	2
nebýt drzý na paní učitelku	2
neměl by zlobit ani vyrušovat při vyučování	16
měl by plnit své povinnosti	2
měl by dávat pozor	1
měl by dodržovat školní řád (třídní pravidla)	1
měl by poslouchat paní učitelku	4
neměl by mít špatné známky	1
měl by se chovat hezky a slušně k ostatním	9
neměl by mít spory	1
neměl by nikomu ubližovat	1
měl by být snaživý a aktivní při vyučování	2
nevím	2

Třídní učitelka popisuje projevy chování ukázněného žáka především tak, že je při vyučování soustředěný, snaživý, aktivní a má zájem o učení. Žáci této třídy měli podobnou představu jako jejich třídní učitelka. Nejvíce se objevovaly odpovědi, že by ukázněný žák neměl zlobit ani vyrušovat. To souhlasí s představou třídní učitelky, že ukázněný žák má být při vyučování soustředěný na učivo. I další charakteristiky ukázněného žáka uváděné žáky byly ve shodě s pojetím ukázněného žáka třídní učitelky. Za důležité považuji zmínit druhou nejčastější charakteristiku ukázněného

žáka, že by se měl chovat hezky a slušně k ostatním. Z odpovědí žáků by se dalo vyčíst, že je pro žáky významné chování nejen vůči učiteli, ale také vůči spolužákům. Tuto skutečnost považuji za velmi důležitý předpoklad pro výchovu žáků k uvědomělé (nikoliv ke slepé) kázni. Uvědomělá kázeň a kritičnost vůči autoritě má pro lidskou společnost velký význam, proto by mělo docházet k jejich rozvíjení již v primární škole.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„Vztahy mezi některými dětmi nejsou úplně přátelské a někdy vznikají drobnější konflikty. Nejde však o nic závažného“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve vyučování ve Vaší třídě?

„Různá úroveň schopností a různé tempo práce, proto musím stále promýšlet organizaci průběhu vyučování a připravovat si práci navíc pro nadanější a rychlejší žáky.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„Chtěla bych, aby byli o přestávkách méně hluční a aby byly vztahy mezi některými dětmi více přátelské.“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve vyučování dochází nejčastěji k nekázní?

„Pokud se při výuce věnuji pouze jednomu žákovi a ostatní žáci nejsou dostatečně zaměstnáni učitelskými úkoly.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Základní škola	ZS A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	4 (ano) 10 (ne) 5 (nevím)
Nasloucháme si.	12 (ano) 2 (ne) 5 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	6 (ano) 12 (ne) 1 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	12 (ano) 2 (ne) 5 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZS A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
nebaví je vyučovací hodina	4
nejde jim učení	5
nechtějí pracovat	4
mají hotovou práci	6
chtějí se poradit	1
chtějí si povídat	2
dělají legraci	1
nevím	7

Odpovědi žáků týkající se klimatu třídy a kvality vztahů žáků ve třídě se většinou shodovaly s názorem třídní učitelky. Většina žáků uvedla, že se žáci mezi sebou navzájem nerespektují. Na základě pozorování několika vyučovacích hodin i podle odpovědí žáků se domnívám, že žáci neměli během hodin větší problémy s nasloucháním ostatním. Za horší však považuji situaci o přestávkách, kdy se děti často překřikovaly a hladina hluku třídy byla poměrně vysoká. Přestože se většina žáků třídy neobává sdělit ostatním svůj názor, několik dětí v tom spatřují potíže. Z hlediska existence nepřátelských vztahů ve třídě je nutno zmínit, že jsou patrné z dotazníků žáků i z rozhovoru s třídní učitelkou, která by chtěla dosáhnout jejich zlepšení.

Příčiny neukázněného chování ve vyučování vidí třídní učitelka v nedostatečně připravené struktuře vyučovací hodiny. Za nejčastější příčinu neukázněného chování ve výuce pokládá různou úroveň schopností a rozdílné tempo práce u žáků. Tato odpověď je v souladu s výpověďmi žáků, kteří vidí příčiny nežádoucího chování ve výuce nejvíce v tom, že mají hotovou práci nebo že jim nejde učení. S tím souvisí i další dvě nejčastější kategorie výroků žáků, kteří vidí příčiny nekázně ve výuce v nízké atraktivitě vyučovací hodiny a v nezájmu o učení. Tyto výroky mohou vycházet nejen z menších schopností žáků v učení, ale také z nízké vytíženosti žáků ve vyučování.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. tříd význam kázně ve vyučování?

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Všichni dotazovaní žáci odpověděli kladně, proto do tabulky uvádím pouze důvody, proč je důležitá pozornost žáků při vyučování.

Základní škola	ZS A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	2
kvůli budoucnosti (SŠ, práce)	1
abychom se více naučili	12
kvůli paní učitelce	2
vyhnutí se trestu (poznámce, propadnutí)	2

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků	žáci
ano	14
ne	2
nevím	3

Základní škola	ZŠ A
Ročník	4.
Počet respondentů	19
Kategorie výroků pro odpovědi ANO/NE	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	4
ano, protože bychom nejeli na školu v přírodě	1
ano, protože by to bylo v naší třídě příjemnější	3
ano, abychom se více naučili	1
ano, protože to nemám rád/a	1
ano, ale ve třídě se mi líbí i takhle	1
ano, aby byla paní učitelka spokojená	2

Všichni žáci této třídy si uvědomují význam kázně ve vyučování. Nejčastěji spatřují důvod v tom, že se mohou v ničím nerušeném vyučování více naučit. Zmiňovali i aspekt budoucnosti, neboť při vyšší efektivitě vyučování se zvýší pravděpodobnost přijetí na atraktivní školu nebo do zajímavého zaměstnání.

Většina žáků této třídy se domnívá, že by se mělo chování dětí zlepšit. Nejčastěji uváděnými důvody bylo to, že si žáci uvědomují, že jejich třída někdy příliš zlobí a že při lepším chování žáků by byl pobyt ve třídě příjemnější. Zmíněn byl i názor, že by i paní učitelka byla s chováním žáků spokojenější. Jeden žák je dle své odpovědi spokojen se stávající situací. Dva žáci, kteří by nechtěli chování žáků ve třídě změnit, ve svých dotaznících neuvedli zdůvodnění svého názoru.

Lze říci, že z hlediska udržování kázně při výuce je situace pozitivní a žáci při svém učení a soustředění nebývají často rušeni. Problematictější situace nastává spíše o

přestávkách. Za důležité považují snažit se o budování kvalitnějších vztahů mezi dětmi, aby se žáci ve třídě cítili lépe a díky psychické pohodě se jim také lépe soustředilo při vyučování.

9.2 Základní škola A – 5. ročník:

14.2.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ A

Celkové klima třídy má stejně jako třída předchozí podnikatelský charakter. Děti projevovaly zájem o učení a při vyučování byly aktivní a snaživé. Klima třídy není možné považovat za zcela suportivní. Tato skutečnost není spatřována v přístupu třídní učitelky, nýbrž v jednání některých žáků a v nepřátelských vztazích mezi nimi.

Je třeba zmínit poměrně časté kázeňské problémy, které byly způsobovány neadekvátními a nerozmyšlenými reakcemi a v některých situacích také nedobrymi vztahy mezi žáky.

Třídní učitelka měla demokratický styl řízení třídy a vstřícný až mateřský přístup k dětem. Děti k ní chovaly dobré vztahy, proto vůči své osobě neměla s žáky problémy. Svým působením si dokázala udržet přirozenou autoritu.

Kázeňsky zvládnout tuto třídu nebylo jednoduché, neboť několik chlapců této třídy mělo sklony k agresivním a nepřiměřeným reakcím. Kolektiv nebyl příliš soudržný a vznikaly v něm spíše skupinky kamarádů, jež mezi sebou někdy soupeřily. Velký nedostatek spatřuji v poměrně velké nepořádnosti těchto žáků, kteří téměř nikdy neměli nachystány své pomůcky na stole před začátkem výuky.

Třídní učitelka společně s dětmi stanovila pravidla chování, jež byly vyvěšeny na stěně nad tabulí. Při porušení některého z pravidel při vyučování odkázala třídní učitelka na příslušné číslo porušeného pravidla a žáci se většinou po zklidnění emocí ukáznili. Dodržování pravidel bylo důsledně vyžadováno. Při vážnějších kázeňských přestupcích, při nichž došlo k tělesnému napadení či urážení spolužáků, věnovala třídní učitelka značnou pozornost řešení problémů a diskutovala s dětmi o nevhodném chování žáků.

Třídní učitelka se snažila na budování lepších vztahů mezi žáky. Vedla děti k dovednosti vzájemně spolupracovat na plnění učebních úkolů. To může být považováno za významné kázeňské opatření. Nejčastější příčiny kázeňských přestupků při vyučování byla snaha upoutat na sebe pozornost.

Třídní učitelka řešila již vzniklé kázeňské problémy diskusemi o vzniklém problému, poučeními a poznámkami do žákovské knížky.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Ano. Společně jsme stanovili pravidla chování.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Přátelský vztah učitele s dítětem, i když si žáci musí uvědomovat, že jednají s dospělým. Je třeba dbát na spravedlnost. Je vhodné stanovit si určité zásady pro chování. Pokud jsou dodržovány, děti poznají své hranice. Není dobré mluvit do hluku a jít do třídy dřív než je tam pořádek. Na začátek je dobré říci: Ukaž oči a narovnej záda a navodit tak kontakt s žáky, kteří pak lépe vnímají pokyny učitele. Nutná je důslednost. Velký význam má vzájemný citový vztah. Užitečné je méně mluvit a využívat signálů.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázní?

„Mluvit s dětmi a umět jim naslouchat. Pak pochopí, že to s nimi myslíme dobře. Působit na ně psychologicky. Pokud dítěti na učiteli záleží, nemá tak velké tendence ho obtěžovat svým neukázněným chováním.. Pokud nastane problém, je třeba jej rozebírat a výchovně na děti působit. Někdy je třeba využít i trestů. Děti se musí učit zásadám společenskému chování. Je vhodné snažit se děti motivovat k učení, zahrnovat napětí, očekávání, tajemství a navodit správnou atmosféru. Pokud se dítěti něco podařilo, je dobré dát mu najevo svou radost.“

Dotazník pro žáky:**Znění otázky č. 8:** Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZS A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
Vyjmenování stanovených pravidel, která jsou vyvěšena na viditelném místě ve třídě.	15
Při vyučování nesmíme vyrušovat a vykřikovat.	1
Nesmíme nadávat.	1
Musíme být slušní.	2

Třídní učitelka společně s dětmi stanovila pravidla chování. Žáci byli vedení k dodržování zásad společenského chování. Během mé souvislé praxe přesto docházelo ve třídě k poměrně častým kázeňským přestupkům. K předcházení nekázně podle třídní učitelky přispívá dobrý vztah mezi učitelem a žáky. K budování kvalitního vztahu napomáhá umění a ochota žákům naslouchat. Jestliže je každý kázeňský problém řešen, podílí se to na předcházení problémů příštích. V neposlední řadě je třeba zmínit nutnost motivování žáků k učení a vedení žáků k dodržování zásad společenského chování, které také představují důležitý předpoklad pro prevenci vzniku nekázně.

Protože žáci pravidla chování stanovili společně s třídní učitelkou, znali je a při odpovědích jmenovali všechna stanovená pravidla nebo odkázali na místo nad tabulí, kde byla pravidla vyvěšena.

Třídní učitelka zastává názor, že autoritu zajistí přátelský vztah učitele s dítětem, přičemž jsou však stanoveny určité hranice, které nesmí být žáky překročeny. K udržování autority také přispívá snaha o zachování spravedlnosti a důslednost při dodržování pravidel a zásad společenského chování. Třídní učitelka se domnívá, že by nikdy nemělo být hovořeno na děti do hluku a vždy před jim adresovaným sdělením s dětmi navázat kontakt. Ve shodě s poznatky o neverbální komunikaci a využívání signálů v teoretické části, hovoří tato paní učitelka také o jejich přínosu při organizaci vyučování.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy se vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Neuvědomělé reakce na vzniklou situaci, agresivita některých žáků, unáhlené reakce na slovní urážku, fyzická reakce – kopnutí, bouchnutí s klíči, užívání hanlivých slov, vykřikování, skákání do řeči.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
žádné	0
vykřikování	17
drzost	13
záškoláctví	0
nadávky	5
šikana	3
praní	1
divokost	1
agrese	1
provokování	4
lhaní	1
křičení	1
povídání během hodiny	14

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – zakroužkuj:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
často	10
někdy	7
málokdy	1
nikdy	0

K nejčastějším rušivým projevům během vyučování patří podle třídní učitelky vykřikování a skákání do řeči. Mezi kázeňské přestupky, které se vyskytovaly během vyučování a které žáci v dotaznících nejvíce zmiňovali, patřilo vykřikování a povídání během hodiny. Mnohokrát byla uváděna i drzost. Je nutné však dodat, že jsem během své souvislé praxe drzost žáků vůči jejich třídní učitelce nezpozorovala.

Podle odpovědí uváděných v dotaznících žáků lze usoudit, že si děti uvědomují, že k vyrušování při vyučování dochází poměrně často. Nejvíce totiž byly označovány možnosti často a někdy. V souvislosti s třídním klimatem je možné podle odpovědí žáků říci, že není zcela podporující pro nerušené učení žáků. Nejčastěji žáci uváděli, že se ve třídě navzájem nerespektují a nedokáží si naslouchat. Pouze čtyři žáci zastávali názor, že se navzájem žáci respektují a jen tři žáci se domnívají, že si žáci dokáží naslouchat. Většina žáků se neobává říci ve třídě svůj názor, což bylo možné také vyzozorovat ze sebevědomého vystupování dětí před celou třídou. Ve shodě s názorem třídní učitelky uváděli i žáci často, že ve třídě k sobě někteří žáci chovají nepřátelské vztahy.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Hluk, dohadování, nespolupráce, úmyslné zdržování práce.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Křivácké chování, podvody, hluchost při práci ve skupinách, protože pracovní hluk někdy žáky při učení rušit nemusí.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Naposledy se to stalo při zadání slohové práce Můj zvířecí kamarád, při jejímž zadávání děti výborně reagovali a projevovali skutečný zájem o práci. Při matematice byli velmi zaujati sestrojováním geometrických útvarů, krychlovými stavbami a řešením zajímavých úloh. Jestliže jsou žákům zadány zajímavé, tvořivé i problémové úlohy, žáci bystře uvažují a k jejich plnění přistupují snaživě. V takových situacích většinou nedochází k větším kázeňským problémům. Nejlépe se cítím, když se žákům cokoliv povede, ať už jde o zpívání, hraní, slohovou práci či obrázek.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Nepříjemné bývají první dny v týdnu, kdy jsou děti méně soustředěné a upovídané. Problémy nastávají také tehdy, jestliže z organizačních důvodů a nedostatku pedagogů

musí být naše třída spojena se třídou jinou. V takových situacích panuje ve třídách hluk a děti nejsou schopny dobrého soustředění na učební činnosti.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	6
vykřikují	4
povídají	6
chodí při hodině po třídě	1
hádají se	1
když je ticho	1
nevím	1
nevadí mi nic	0

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	5
nikdo nevyrušuje a je ticho	9
nevím	1
žádná odpověď	1

Podle třídní učitelky se žákům při vyučování nejhůře učí a soustředí, pokud dochází k dohadování, odmítání spolupráce, úmyslnému zdržování práce a ke hluku. Za rušivé chování žáků ve vyučování, které nemusí odvádět pozornost žáků od učení považuje třídní učitelka hlučnost při práci ve skupinách. K žáky nejčastěji uváděným rušivým projevům při vyučování, při němž se jim nejhůře pracuje, patří nejrůznější způsoby vyrušování, vykřikování při výuce a povídání. Třídní učitelce se nejhůře pracuje při

nečekaných situacích narušujících výuku a v prvních dnech v týdnu, neboť jsou žáci méně soustředění a dochází tak častěji ke kázeňským problémům. Nejlépe se jí pracuje ve vyučování, pokud jsou žáci zaujati plněním svých učebních úkolů, bystře při nich reagují a v něčem se jim podaří uspět. Při takových situacích nedochází v této třídě k nekázní. Také žáci odpovídali, že nejlépe se jim učí, pokud při vyučování nikdo nevyrušuje, je ticho a všichni soustředěně pracují.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a u žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Nepodvádí, jedná slušně, neprovokuje. Neznamená to sedět a mlčet, ale také umět říci svůj názor a umět se chovat. K tomu je třeba vychovávat.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 9: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZS A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
měl by pomáhat spolužákům	2
měl by být pořádný	1
nebýt drzý na paní učitelku	2
neměl by zlobit ani vyrušovat při vyučování	10
měl by plnit své povinnosti	8
měl by dávat pozor	1
měl by dodržovat školní řád (třídní pravidla)	2
měl by poslouchat paní učitelku	3
neměl by mít špatné známky	1
měl by se chovat hezky a slušně k ostatním	4
neměl by mít spory	2
neměl by nikomu ubližovat	3
měl by být snaživý a aktivní při vyučování	9
neměl by lhát	1

Podobně jako S. Bendl (2004 B), zastává i třídní učitelka názor, že ukázněnost neznamená absolutní poslušnost. Pod tento pojem zahrnuje třídní učitelka spíše kultivované chování žáků a schopnost říci svůj názor. Zdůrazňuje, že k takovému chování je třeba žáky vychovávat.

Žáci této třídy uváděli poměrně širokou škálu projevů ukázněného chování žáků. K nejčastěji zmiňovaným projevům patří absence vyrušování a zlobení při vyučování, plnění školních povinností a aktivita při vyučování. Je třeba všimnout si také názorů žáků, kteří uváděli, že ukáznění žáci by měli pomáhat svým spolužákům, neměli by mít spory a neměli by nikomu ubližovat.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„Dříve byl ve třídě velmi dobrý kolektiv a žáci drželi při sobě. Nyní se začínají selektovat holky - kluci. Přišli do třídy i noví žáci, což také představuje narušení třídní soudržnosti. K tomu také přispívá puberta. Ve třídě vznikají skupinky.“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?

„Děti si často neuvědomí zásady společenského chování.“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázní?

„Při vyučování, když vykřikují, protože chtějí rychle vyjádřit svůj názor a nechtějí dát prostor ostatním. Dále pak o přestávkách.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„Vadí mi, že dříve, než mohu začít učit, musím vždy nejdříve řešit problémy s kázní. Určitě bych chtěla změnit stav kázně a nedbalý a nedůsledný přístup rodičů k výchově.“

Dotazník pro žáky:**Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:**

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	5 (ano) 12 (ne) 1 (nevím)
Nasloucháme si.	5 (ano) 9 (ne) 2 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	7 (ano) 10 (ne) 1 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	14 (ano) 2 (ne) 2 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
nebaví je vyučovací hodina	3
nejde jim učení	1
neumějí naslouchat druhým	1
chtějí si povídat	6
dělají legraci	1
při sporech	2
při zajímavé hodině	1
chtějí říci svůj názor	2
nevím	5

Podle třídní učitelky jsou ve třídě mezi některými žáky narušené vzájemné vztahy. Domnívám se, že spolu s nastupující pubertou mohou být možnou příčinou neukázněného chování žáků. Jako nejčastější příčinu neukázněného chování žáků zmiňuje neuvědomění si zásad společenského chování. K nekázni nejčastěji dochází např. při vyučování, když žáci chtějí rychle vyjádřit svůj názor a nechtějí ponechat prostor ostatním. Jedním z největších nedostatků, který třídní učitelku spatřuje na své třídě, jsou právě problémy s kázní.

K příčinám neukázněného chování žáků ve vyučování podle žáků patří skutečnost, že si chtějí povídat, chtějí vyjádřit svůj názor, nebaví je vyučovací hodina či při vzniklé spory. Poměrně často žáci uvedli, že příčiny nežádoucího chování ve vyučování neznají. Žáci této třídy nejvíce psali, že se děti ve třídě navzájem nerespektují. Menší rozdíl v názorech byl znát při naslouchání ostatním, ale přesto převládal názor, že si žáci této třídy nenaslouchají. Osm žáků se zmínilo, že se někdy obávají sdělit svůj názor před ostatními spolužáky.

Ze zjištění této výzkumné otázky je možné usoudit, že je třeba snažit se o zlepšování soudržnosti kolektivu i vzájemných vztahů ve třídě, aby byly znovuobnoveny či zachovány adekvátní podmínky pro vyučování.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. tříd význam kázně ve vyučování?

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Všichni dotazovaní žáci odpověděli kladně, proto jsou v tabulce uvedeny pouze důvody, proč je důležitá pozornost žáků při vyučování.

Základní škola	ZS A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	1
kvůli budoucnosti (SŠ, práce)	1
abychom se více naučili	12
kvůli paní učitelce	4
vyhnoutí se trestu (poznámce, propadnutí)	1

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků	žáci
ano	17
ne	0
nevím	1

Základní škola	ZŠ A
Ročník	5.
Počet respondentů	18
Kategorie výroků pro odpovědi ANO/NE	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	5
ano, abychom se více naučili	4
ano, protože to nemám rád/a	2
ano, aby byla paní učitelka spokojená	6

Žáci si jsou vědomi významu kázně ve vyučování. Tato skutečnost byla nejčastěji odůvodňována tím, že při ničím nenarušovaném vyučování je možné více se naučit. Žáci tohoto věku jsou již schopni empatie, proto vidí význam dodržování pravidel chování ve vyučování i kvůli paní učitelce.

Protože v této třídě byla stanovena pravidla společně, většina žáků odpověděla, že žáci by se měli na utváření pravidel chování také podílet. Své stanovisko vysvětlovali tím, že je třeba zlepšit chování některých žáků ve třídě a společné stanovení pravidel by k nápravě chování mohlo napomoci. Podle odpovědí dotazníku si jsou žáci vědomi poměrně častého neukázněného chování při vyučování. Nejvíce bylo uváděno, že chování žáků by se mělo zlepšit, aby se třída více naučila a aby byla paní učitelka spokojená.

9.3 Základní škola B – 4. ročník:

9.3.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ B

Třídní učitelka se snaží o budování dobrých vztahů mezi dětmi. Její přístup k žákům považují za podporující a přijímající. Vyučování je poměrně často narušováno chlapcem

s poruchami chování, který nedokáže ovládat své emoce, a proto se chová rušivě častěji než ostatní. Problémy zmíněného žáka i vhodný přístup k němu jsou řešeny s psychologem.

V některých situacích s kázeňskými problémy jsem zaznamenala spíše větší toleranci k nežádoucím projevům žáků. Třídní učitelka měla s dětmi pozitivní až mateřské vztahy. Její autoritu považuji za přirozenou. V některých chvílích vyučování se několik chlapců chovalo hlučněji, vážnější kázeňské problémy se však neobjevovaly. Ve třídě bylo několik konfliktnějších žáků, kteří měli častější drobnější potyčky než ostatní. Při vyučování byli všichni schopni spolupráce se svými spolužáky, i když byly pracovní skupiny sestavovány různě.

K nejčastějším příčinám neukázněného chování žáků byla občasná snížená motivace žáků, poněkud zvýšená shovívavost třídní učitelky, drobnější spory či ne zcela promyšlená organizace vyučovací hodiny.

Ke kázeňským opatřením napomáhajícím předcházení nekázně lze považovat zařazování diskusí do vyučování a také stanovená pravidla chování, jejichž dodržování bylo většinou vyžadováno. Nejčastějšími kázeňskými problémy, jež bylo nutné ve vyučování řešit, bylo vykřikování, drzé poznámky některých chlapců a nedávání pozor. Mezi nejfrekventovanější řešení, která třídní učitelka ke zklidnění třídy využívala, patřily napomenutí, poučení, přesazení žáků a zaměstnání.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Ano, na začátku školního roku jsem vyvěsila na nástěnku přehled nejdůležitějších pravidel chování. S těmito pravidly byli žáci seznámeni a společně jsme si vysvětlili jejich význam. To je pro jejich dodržování velmi důležité.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Rozhodně to nejsou poznámky ani důtky. Spíše je třeba žáky vést k pochopení významu pravidel chování a také ničím nerušeného vyučování, jejich důslednému dodržování a zachovávání spravedlnosti.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázni?

„Je důležité snažit se žáky motivovat k učení, mít pro ně připravené zajímavé učební úkoly, usilovat o budování dobrého kolektivu třídy, stanovit a dodržovat určitá pravidla chování.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 8: Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
Vyjmenování stanovených pravidel, která jsou vyvěšena na viditelném místě ve třídě.	7
Nesmíme se honit po třídě.	4
Nesmíme se prát.	3
Při vyučování nesmíme vyrušovat a vykřikovat.	2
Nesmíme nadávat.	2
Nesmíme chodit pozdě do školy.	1
Nemáme žádná pravidla.	1

Pro předcházení nekázni doporučuje třídní učitelka usilovat o budování dobrého kolektivu třídy a sestavit pravidla chování, jež by měla být žákům vysvětlena a následně důsledně vyžadována. Dalšími cennými radami je snažit se žáky motivovat k učení a zařazovat do výuky aktivizující učební činnosti.

Žáci této třídy si uvědomují existenci pravidel, neboť s nimi byli seznámeni a společně si je vysvětlili. Nejvíce žáků vyjmenovala stanovená pravidla chování vyvěšená na nástěnce nebo na ně bylo odkázáno. Někteří žáci jmenovali příklady konkrétních pravidel, přičemž neuvedli všechna. Jeden žák si dokonce nebyl vědom žádných pravidel chování ve třídě. Přesto se domnívám, že žáci v této třídě znají všechna pravidla a rozumí jim, neboť třídní učitelka se většinou snažila věnovat kázeňským problémům značnou pozornost.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Vykřikování, pokřikování během vyučování, velká hlučnost o přestávkách, občas také menší konflikty mezi žáky.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
žádné	0
vykřikování	21
drzost	5
záškoláctví	0
nadávky	4
šikana	2
agrese	2
provokování	3
nepozornost	3
povídání během hodiny	4
vyrušování v hodině	12

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – podtrhni:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZŠ B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
často	7
někdy	11
málokdy	2
nikdy	1

K nejčastěji vyskytujícím se kázeňským přestupkům ve vyučování patří podle třídní učitelky vykřikování a občasné drobnější konflikty mezi dětmi. Také žáci nejvíce uváděli vykřikování a vyrušování během hodiny. Dále byly zmiňovány kázeňské přestupky, jako drzost, nadávky, provokování, nepozornost a povídání během hodiny. Podle dětí se ve třídě objevuje vyrušování při vyučování někdy a často, což naznačuje poměrně vysokou míru vyrušování ve vyučování v této třídě.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Vykřikování a vyrušování spolužáků při vyučování považuji za nejvíce rušivé.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Nenošení domácích úkolů, nízká snaha a motivace žáků.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Za velmi zdařilou považuji vyučovací hodinu s dětmi, když jsme nacvičovali divadelní scénku podle článku z čítanky. Přestože byl při výuce větší hluk, děti byly plně soustředěny na práci, velmi zaujaty a měly zajímavé a originální nápady. Svou postavu se snažili zahrát co nejdůvěryhodněji a přirozeně. S pozorností také pozorovali, jak se daří jejich spolužákům.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

V hodinách hudební výchovy se bohužel někdy stává, že jsou děti neukázněné a tím nesoustředěné na práci. Hudební výchovu míváme poslední hodinu, proto jsou již děti unavené. Často dochází k vyrušování během poslechu vážné hudby, zpěvu (hrají na klavír, a proto na žáky nedokáží tak dobře dohlédnout) a hlavně při využívání doprovodu písní Orffovými nástroji. Musela jsem nepříjemnou situaci řešit domluvou s žáky a následným stanovením pravidel, na jejichž důsledné dodržování dbáme.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZS B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	12
vykřikují	19
povídají	11
chodí při hodině po třídě	2
hádají se	1
když je ticho	1

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZS B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	7
nikdo nevyrušuje a je ticho	12
na mě spolužáci nemluví	1
žádná odpověď	1

Třídní učitelka i žáci se shodli v názoru, že vykřikování a vyrušování je při učení a soustředění nejvíce ruší. Žáci dále uváděli také povídání při hodině. Jako nepříjemné hodnotí třídní učitelka zejména hodiny hudební výchovy, při kterých vzniká mnoho příležitostí k vyrušování. Tuto situaci se tato pedagožka snažila řešit zavedením pravidel chování v průběhu hodin hudební výchovy. Na základě odpovědí žáků lze usoudit, že výchovný zásah paní učitelky považují za přínosný a užitečný.

Kázeňské přestupky, které žáky neruší, ale třídní učitelce jsou nepříjemné, jsou zejména nízká snaha a nedostatečná motivace žáků. Za určitých okolností by se však i tyto kázeňské přestupky mohly stát příčinou rušivého chování žáků. Je tedy třeba věnovat se také řešením nerušivých projevů chování.

Ve shodě s předpokládanými odpověďmi žáci uváděli, že se jim nejlépe učí a soustředí, jestliže při vyučování nikdo nevyrušuje a všichni soustředěně pracují. Také třídní učitelka považuje za nejvíce zdařilou nedávnou situaci ve vyučování, kdy byli žáci plně soustředěni na práci na zadáných úkolech, měli originální nápady a zajímali se i o výkony ostatních spolužáků.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Ve třídě mám několik ukázněných žáků. Plní domácí úkoly, jsou snaživí při vyučování a motivováni k učení. Doma jsou totiž vedeni k pečlivému plnění svých povinností. Za

velmi důležitou vlastnost považují slušné chování vůči ostatním a samozřejmě ničím nenarušovat průběh vyučování.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 9: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
měl by pomáhat spolužákům	1
nebýt drzý na paní učitelku	2
neměl by zlobit ani vyrušovat při vyučování	7
měl by plnit své povinnosti	6
měl by dávat pozor	3
měl by poslouchat paní učitelku	4
měl by se chovat hezky a slušně k ostatním	4
měl by být snaživý a aktivní při vyučování	1

Pojetí ukázněného chování se v této třídě u třídní učitelky i žáků podobá. K projevům ukázněného chování obě strany přičítají absenci vyrušování při výuce, pečlivé plnění povinností a také slušné chování žáků vůči ostatním. Z této shody je možné usoudit, že jsou žáci vedeni k uvědomělému dodržování pravidel chování při vyučování.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„Společnými silami se snažíme zlepšovat vztahy mezi dětmi ve třídě. Nejvíce rušivě zde působí chlapec, který má potíže ovládat své emoce a jehož problém řešíme s psychologem. Druhým žákem, který narušuje přátelskou atmosféru ve třídě, je chlapec, který je hyperaktivní.“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?

„Žáci bývají někdy málo zaujatí pro učivo a raději si při výuce povídají se sousedem. I při skupinové práci je třeba žáky často usměrňovat, aby zvýšili efektivitu a tempo práce..“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázní?

„Při sporech, při skupinové práci a při pro žáky nezajímavých učebních činnostech.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„Přála bych si, aby žáci méně vyrušovali ve třídě a pro dva výše zmíněné chlapce větší schopnost sebeovládání.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Základní škola	ZS B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	14 (ano) 3 (ne) 4 (nevím)
Nasloucháme si.	12 (ano) 2 (ne) 7 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	2 (ano) 16 (ne) 3 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	14 (ano) 1 (ne) 6 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZS B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
učení je nezajímá	7
nebaví je vyučovací hodina	1
nechtějí pracovat	1
chtějí se poradit	2
chtějí si povídat	12
chtějí říci svůj názor	2
přemýšlejí o něčem jiném	4
nevím	1

Jak se třídní učitelka zmínila, ve třídě nejsou vztahy mezi všemi žáky zcela přátelské, proto pravděpodobně mohou představovat jednu z možných příčin občasných neukázněných projevů chování žáků. Za příčiny neukázněného chování při vyučování považuje nižší motivaci k učení některých žáků. Vyrušování uvedla třídní učitelka jako kázeňský přestupek, který ji nejvíce při vyučování obtěžuje a který by chtěla ve třídě vymýtit. Nejčastěji dochází podle třídní učitelky ve třídě ke kázeňským přestupkům při málo přitažlivých učebních činnostech, při skupinové práci a při případných sporech.

Příčiny kázeňských přestupků při vyučování spatřují děti nejčastěji v přání si s ostatními popovídat a pokud je učební činnosti ve vyučovací hodině nezajímají.

Žáci hodnotí klima třídy poměrně pozitivně. Většina žáků uvedla, že se žáci ve třídě navzájem respektují, dokáží si naslouchat. Téměř nikdo se neobává vyjádření vlastního názoru. Pravdivost tvrzení třídní učitelky, že některé vztahy mezi žáky nejsou zcela přátelské, se potvrdila v odpovědích většiny žáků. Je tedy třeba o budování pozitivních vztahů a suportivního klimatu nadále usilovat, aby se žáci cítili ve třídě lépe a dobře se jim učilo.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. tříd význam kázně ve vyučování?

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Téměř všichni dotazovaní žáci odpověděli kladně, proto do tabulky uvádím pouze důvody, proč je důležitá pozornost žáků při vyučování.

Základní škola	ZŠ B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	1
kvůli budoucnosti (SŠ, práce)	5
abychom se více naučili	14
kvůli paní učitelce	4
pro hezké známky	4
nevím	2

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZS B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků	žáci
ano	12
ne	4
nevím	5

Základní škola	ZS B
Ročník	4.
Počet respondentů	21
Kategorie výroků pro odpovědi ANO/NE	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	14
ano, protože bychom nejeli na školu v přírodě	2
ano, protože by to bylo v naší třídě příjemnější	3
ano, abychom se více naučili	9
ano, aby byla paní učitelka spokojená	6
ne, líbí se mi v naší třídě, i když nemáme nejlepší chování	2

Všichni žáci kromě dvou si uvědomují význam kázně ve vyučování. K tomu jistě přispívá i snaha třídní učitelky dětem její smysl a funkci rozumově zdůvodnit a vysvětlit. Největší přínos kázně vidí v tom, že se při nerušeném vyučování mohou více naučit. Byly zmiňovány i důvody z hlediska budoucnosti, neboť žáci uváděli, že jestliže se toho více naučí, s větší pravděpodobností budou přijati na střední nebo vysokou školu a následně také do zaměstnání, o něž se budou ucházet.

Často zmiňovanými důvody, proč by se měla třída změnit, byly, že třída někdy příliš zlobí a žáci by se při klidném vyučování více naučili. Častými odpověďmi také bylo, aby byla paní učitelka spokojená. To naznačuje, že mnozí žáci k ní mají vytvořen pozitivní vztah.

9.4 Základní škola B – 5. ročník:

9.4.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ B

Celkové klima třídy hodnotím jako bezpečné a suportivní. Výchovný styl třídní učitelky považuji ve větší míře více autoritářský než je tomu u ostatních dotazovaných

pedagožek. Ve vyučování převažovalo frontální vyučování. Žáci neměli příležitost k častější vlastní aktivitě, při vyučování spíše poslouchali a seděli na svém místě. Ve vyučování vládl klid. Je možné, že k nespolupracujícímu chování docházelo ve formě denního snění a nedávání pozor. Třídní učitelka se snažila pozornost žáků zajišťovat pokládáním otázek. Ve třídě během vyučování nedocházelo k téměř žádnému vyrušování. Autoritu třídní učitelky považují za přirozenou.

Někdy bylo důvodem k napomenutí třídní učitelky během výuky povídání se sousedem, otočení žáků ke svým spolužákům sedícím v lavici za nimi či pomalé tempo práce některých žáků. V kolektivu třídy vznikaly skupiny žáků, přičemž v rámci jedné skupiny se spolu žáci přátelili více než s žáky náležejícími do jiné skupiny. Kolektiv nehodnotím jako příliš soudržný, i když se ve větší míře kázeňské problémy ve třídě nevyskytovaly. Třídní učitelka s dětmi nesestavovala pravidla chování. Podle jejího názoru již žáci v pátém ročníku znají správné i nežádoucí projevy chování ve škole. V případě nutnosti tedy postačí připomenout porušovanou zásadu chování ve škole. Ke kázeňským opatřením napomáhajícím předcházení nekázní patřil přísný výchovný styl třídní učitelky a frontální výuka, která neumožňovala tolik příležitostí k rušivému chování ve vyučování jako jiné organizační formy.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Pravidla chování ve vyučování žáci znají již z předchozích ročníků a při vyučování se jimi většinou dokáží i řídit.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Snaha o udržování přátelských vztahů učitele s žáky i mezi žáky navzájem. Svým vystupováním a odborností učitelé ovlivňují míru své autority.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázní?

„Přísnost a důslednost. Někdy je třeba žákům udělit i menší trest, aby se odnaučili neukázněnému chování. Za nejvhodnější typ trestu považují zadání práce navíc, protože

si při něm žáci zopakují učivo. To se mi velmi osvědčilo a také mnozí rodiče upřednostňují zadávání učebních úkolů navíc.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 8: Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZS B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
Nesmíme se honit po třídě.	1
Nesmíme se prát.	1
Při vyučování nesmíme vyrušovat a vykřikovat.	16
Nesmíme nadávat.	8
Musíme být slušní.	5
Při vyučování musíme dávat pozor.	14
Nasloucháme si.	9
Při vyučování zůstáváme na svém místě.	7
Spolupracujeme s ostatními.	6
Pracujeme pečlivě.	6

I když ve třídě nebyla formálně stanovena pravidla chování, z dotazníků žáků vyplývá, že žáci mají představu o spolupracujícím chování při vyučování. K nejčastěji uváděným pravidlům chování nutných dodržovat při vyučování bylo nevyrušování ve výuce a věnování pozornosti probíranému učivu. Často zmiňované bylo také naslouchání a požadavek slušného chování k ostatním.

Začínajícím učitelům by třídní učitelka doporučila přísný a důsledný přístup k žákům. Jestliže se ve třídě vyskytnou nežádoucí projevy chování, je zastáncem udílení drobnějších trestů formou zadávání učebních úkolů navíc. Zadávání učebních úkolů jako za trest je pro některé autory sporné téma. Z odborné literatury jsem se dozvěděla, že by tím mohlo být v žácích budováno domnění, že učení je něco nepříjemného, co je dáváno za trest. Na druhou stranu však v takovém typu trestů můžeme vidět i určitý přínos, neboť se žáci při vykonávání trestu věnují smysluplné činnosti.

Třídní učitelka doporučuje udržovat autoritu u žáků budováním přátelských vztahů. Podle jejího názoru je míra autority značně ovlivněna také vystupováním a odborností učitele.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Nemám problémy s kázní žáků.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?

Základní škola	ZS B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
žádné	2
vykřikování	10
drzost	0
záškoláctví	0
nadávky	1
šikana	1
provokování	1
nepozornost	9
povídání během hodiny	14
neposlušnost	2
vyrušování v hodině	3
žalování	1

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – zakroužkuj:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZS B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
často	0
někdy	5
málokdy	20
nikdy	2

Třídní učitelka zastává názor, že ve třídě se problémy s kázní žáků nevyskytují. Odpovědi žáků v dotaznících však tomuto přesvědčení zcela neodpovídají. Z jejich odpovědí lze vyčíst, že při vyučování dochází k povídání během hodiny, k nepozornosti a k vykřikování. Při násleších v této třídě jsem však skutečně nebyla svědkem častého vyrušování žáků při vyučování. Tomu odpovídá i vyhodnocení druhé otázky dotazníku pro žáky, podle níž se nekázeň ve vyučování objevuje spíše málokdy či někdy. Dva žáci dokonce uvedli, že k ní nedochází nikdy. Možnost častého vyrušování nezvolil žádný z žáků.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Samozřejmě, že vykřikování a povídání se sousedem.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Hraní si s věcmi, vypracovávání úkolů např. v pracovním sešitě dopředu namísto naslouchání mému výkladu.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uved'te prosím i konkrétní příklad:

Taková situace nastala při výkladu nového učiva, kdy byli všichni žáci zapojeni do plnění svých úkolů s výkladem souvisejících a ze svých závěrů vyvozovali nové poznatky. Na práci bývají dobře soustředění také při prověrkách.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uved'te prosím i konkrétní příklad:

Stává se to, jestliže byla do výuky zařazena činnost vyžadující pohyb žáků ve třídě nebo při soutěživých učebních činnostech, dále pak při skupinové práci.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	18
vykřikují	9
povídají	17
chodí při hodině po třídě	2
nevadí mi nic	1

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZS B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	7
nikdo nevyrušuje a je ticho	17
na mě spolužáci nemluví	6
když sedí na svých místech	1

Třídní učitelka i žáci odpověděli, že nejvíce žákům brání v soustředění a v učení vyrušování, vykřikování a povídání si se sousedem během vyučování. Třídní učitelka zastávala názor, že hraní si s věcmi a vypracovávání úkolů dopředu nemusí nutně bránit žákovi v soustředění a v učení. Stejně jako v ostatních třídách se nejlépe žákům pracuje, když nedochází k vyrušování při výuce a je ticho. Šest žáků dále uvedlo, že nejlépe se jim soustředí, když na ně spolužáci nemluví.

I třídní učitelka považuje za nej příjemnější situace, kdy jsou žáci plně soustředěni zaujati učebními činnostmi. Jako příklad uvádí vyučovací hodinu, kdy realizovala výklad nového učiva a žáky zapojovala do plnění souvisejících úkolů, přičemž ze svých závěrů vyvozovali nové poznatky.

Soutěživé učební činnosti, skupinovou práci či činnosti vyžadující pohyb žáků ve třídě považuje paní učitelka za situace, kdy nejčastěji dochází ke kázeňským problémům. Je třeba přiznat, že při těchto učebních metodách nastává více příležitostí ke vzniku neukázněného chování. Podle mého názoru by však tyto učební činnosti měly být do výuky zařazovány. Jestliže budou žáci vedeni k dodržování určitých zásad potřebných pro zachování kázně při těchto učebních činnostech, žáci se jistě postupně naučí k jejich bezproblémovému zvládnutí. Při zařazování podobných metod do výuky jsou rozvíjeny i jiné složky dětské osobnosti, proto by měly být do vyučování pravidelně zařazovány.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Ukázněný žák nemívá problémy v učení ani v chování. Vždy plní své úkoly, je snaživý a při hodinách dává pozor a je aktivní.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 10: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
měl by být pořádný	2
neměl by zlobit ani vyrušovat při vyučování	14
měl by plnit své povinnosti	12
měl by dávat pozor	8
měl by poslouchat paní učitelku	10
neměl by mít špatné známky	7
měl by být snaživý a aktivní při vyučování	5

V této položce se odpovědi třídní učitelky a žáků shodovaly. Za rysy ukázněného chování byly považovány ty, jež jsou po žácích vyžadovány, proto lze podobnost předpokládat. Patří mezi ně nevyrušování při hodině, plnění úkolů, snaha a aktivita při vyučování.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„Vztahy mezi dětmi jsou vřelé a kamarádké.“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?

„Při vyučování k nekázni většinou nedochází. Někdy děti spíše nedávají pozor, a proto je třeba nějak zaměstnat či vzbudit jejich pozornost.“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázni?

„Určitě o přestávkách.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„V podstatě nic.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Základní škola	ZS B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	21(ano) 2 (ne) 4 (nevím)
Nasloucháme si.	19 (ano) 5 (ne) 3 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	5 (ano) 20 (ne) 2 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	10 (ano) 16 (ne) 1 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
ne baví je vyučovací hodina	3
nejde jim učení	4
nechtějí pracovat	1
chtějí se poradit	1
chtějí si povídat	12
dělají legraci	2
při sporech	1
nevím	1

V očích paní učitelky jsou vzájemné vztahy mezi žáky přátelské. Podle třídní učitelky k nekázni ve vyučování většinou nedochází. Dodává, že při snížené pozornosti žáků je třeba je něčím zaměstnat či vzbudit jejich pozornost. K nekázni dochází nejčastěji o přestávkách a na chování žáků nemá třídní učitelka zájem nic měnit. Nejčastější příčinou kázeňských přestupků při vyučování je podle žáků to, že si chtějí povídat. Dále je zmiňováno, že nespolupráce je při výuce způsobena tím, že se jim nedaří učení nebo je nebaví probírané učivo.

Žáci hodnotí klima třídy jako bezpečné. Většina z nich se domnívá, že se žáci navzájem respektují a dokáží si naslouchat. Nejvíce žáci uváděli, že se neobávají říci svůj vlastní názor. Přestože třídní učitelka hodnotila vzájemné vztahy mezi žáky velmi pozitivně, deset žáků existenci nepřátelských vztahů vnímá.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. tříd význam kázně ve vyučování?

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	3
kvůli budoucnosti (SŠ, práce)	1
abychom se více naučili	11
kvůli paní učitelce	6
vyhnutí se trestu (poznámce, propadnutí)	2
pro hezké známky	5
nevím	3

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZŠ B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků	žáci
ano	14
ne	5
nevím	8

Základní škola	ZŠ B
Ročník	5.
Počet respondentů	27
Kategorie výroků pro odpovědi ANO/NE	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	8
ano, protože by to bylo v naší třídě příjemnější	6
ano, protože to nemám rád/a	5
ano, ale ve třídě se mi líbí i takhle	7
ano, aby byla paní učitelka spokojená	2

Mezi nejvíce uváděné odpovědi žáků zdůvodňující význam kázně ve vyučování je v tom, že se za tohoto předpokladu více naučí, kvůli paní učitelce a pro hezké známky. Z odpovědí většiny žáků je možné usoudit, že s chováním žáků ve třídě nejsou zcela spokojeni. Neobjevují se odpovědi, které by naznačovaly, že díky lepšímu chování by se dětem lépe učilo. Z toho je možné usoudit, že děti jsou spíše nespokojeny s chováním žáků mimo vyučování.

9.5 Základní škola C – 4. ročník:

9.5.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ C

Celkové klima třídy lze hodnotit spíše jako nepříznivé pro učení, neboť vztahy mezi některými žáky by bylo možné považovat za nepřátelské. Třídní učitelka měla potíže udržet ve vyučování kázeň a pořádek. Někteří z žáků měli tendenci být drzí a vykřikovat. Rušivými projevy snižovali kvalitu vyučování. Jednalo se o třídu, do níž přišlo několik žáků z jiné třídy a dva cizinci. Také tento fakt podle třídní učitelky přispíval k nutnosti na soudržnosti kolektivu pracovat.

Třídní učitelka se snažila zařazovat do výuky zajímavé a aktivizující učební činnosti. Někdy se však zdálo, že žáci nejméně vyrušovali při frontálním vyučování. Jakmile mělo dojít ke spolupráci na plnění učebních úkolů se spolužáky, projevíly se nedobré vztahy ve třídě. Třídní učitelka měla spíše demokratický výchovný styl, přičemž určité nedostatky v jejím řízení třídy spatřuji v její ne zcela dostatečné důslednosti při dodržování požadavků. Místnost třídy působila neútluným dojmem. Třída nebyla vyzdobená a nepůsobila příliš estetickým dojmem. Interiéru třídy přikládám z hlediska třídního klimatu také poměrně velký význam. V příjemně působící a upravené místnosti, kde jsou všechny věci uspořádány, mají žáci jistě lepší podmínky pro soustředění a učení.

Žáci této třídy si pod vedením třídní učitelky sestavili základní pravidla chování, která byla nalepena na dveřích. Přesto docházelo k poměrně častému vyrušování ve výuce. Kázeňské příčiny vidím v nesoudržnosti třídního kolektivu a v nedůslednosti a volnějším výchovném stylu třídní učitelky. Autorita třídní učitelky nebyla žáky zcela přijata. Při výuce docházelo k drzým poznámkám, odmítání spolupráce, vykřikování, vyrušování a nízké pozornosti při výuce. Třídní učitelka byla nucena v některých

situacích hovořit do hluku. V takových případech poukazovala na stanovená pravidla chování. Někdy zadávala učební úkoly za „trest“ nebo přesazovala žáky na jiná místa. Domnívám se, že budování dobrých vztahů v této třídě je dlouhodobá záležitost.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Ano, společně jsme si pravidla chování stanovili.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Pochvala, protože žákům zvyšuje sebevědomí. Pokud nepomůže domluva, je nutný uplatnit kázeňský postih, jako je napomenutí či důtka. Je třeba se vždycky snažit o maximálně spravedlivý přístup ke všem dětem podle stanovených pravidel.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázni?

„Snažit se žákům zadávat pro ně přiměřené úkoly, snažit se je při vyučování zaujmout a a neustále zaměstnávat.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 8: Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZŠ C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
Vyjmenování stanovených pravidel, která jsou vyvěšena na viditelném místě ve třídě.	25

Třídní učitelka předchází nekázni stanovením pravidel chování. Dále se snaží žáky při vyučování motivovat k učení. Za důležité z hlediska předcházení nekázni ve vyučování považuje zadávání žákům přiměřené úkoly.

Všichni žáci si jsou vědomi existujících pravidel chování společně stanovených ve třídě. Na základě rozhovoru s třídní učitelkou a pozorování několika vyučovacích hodin je

však nutné říci, že při výuce dochází poměrně často k nekázní. Je tedy žáky nutné s pravidly nejen seznámit a vysvětlit jim jejich význam, ale také je naučit se podle nich také chovat.

Podle třídní učitelky napomáhá udržování autority zvyšování sebevědomí žáků, důsledná spravedlnost a dodržování stanovených pravidel. Zvyšování sebevědomí žáků považují na základě nastudované literatury i vlastní zkušenosti také za velmi podstatné z hlediska udržování kázně ve třídě. Děti se zdravou sebedůvěrou a kladným sebepojetím totiž s větší pravděpodobností uspějí při plnění učebních úkolů a dokáží navázat pozitivní vztahy se svými vrstevníky. Za tohoto předpokladu pak ve většině případů nemívají problémy s chováním, protože nemusí uplatňovat obranné reakce.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Pokud nemají přesně stanovenou práci, zvláště někteří žáci bývají hluční, nevyslechnou učitele ani spolužáky. Při odchodu ze třídy neuklízejí svá místa.“

Dotazník pro žáky:**Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?**

Základní škola	ZS C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
žádné	4
vykřikování	23
drzost	23
záškoláctví	2
nadávky	23
šikana	5
praní	2
provokování	1
nepořádek	1
nedávání pozor	1
podvádění	1
povídání během hodiny	14
jídlo při vyučování	1
neposlušnost	1
vyrušování v hodině	5

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – podtrhni:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZS C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
často	14
někdy	11
málokdy	0
nikdy	0

Žáci této třídy velmi často uváděli, že při vyučování dochází k vykřikování, drzosti, nadávkám, povídání během hodiny. Objevovali se však i jiné kázeňské přestupky. Odpovědi žáků korespondují s odpověďmi třídní učitelky i s mým pozorováním.

Žáci nejvíce uváděli, že při vyučování dochází k vyrušování často a někdy. Žádný z žáků neuvedl možnost málokdy či nikdy. Závažnost nedobrych vztahů potvrzuje i to, že tuto skutečnost by třídní učitelka na své třídě chtěla změnit.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Vykřikování a vyrušování v hodině. Vždycky totiž musí přijít i napomínání učitelem a tím i další narušování výuky.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Mírná forma šikany, která se tu bohužel objevuje. Při vyučování je to odmítání spolupráce s některými žáky, proto musím uvážlivě utvářet pracovní skupiny žáků, aby vytvořená skupinka byla schopna pracovat na zadaném úkolu.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Pro nedávné souhrnné opakování vlastivědného učiva jsem zvolila formu kvizu, kdy byly děti rozděleny do skupin, a podobně jako v soutěži Riskuj si volily otázky za určitý počet bodů, který měly možnost získat, nebo ztratit. Byly tam také otázky, které po žácích vyžadovaly na odpověď delší čas a spolupráci všech členů skupiny. Děti byly po celou dobu kvizu velmi zaujaty nalézáním odpovědí na zadané otázky a velmi je kviz bavil.

Když zazvonilo a neměli jsme dosud zodpovězeny všechny „soutěžní“ otázky, všichni bez námitek souhlasili, že kviz dokončíme o přestávce. Po této zkušenosti budu do vyučování častěji zařazovat soutěže, neboť jsou pro mé žáky velmi motivující.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Tato situace nastala v prvních hodinách tělesné výchovy, kdy děti nebyly zvyklé dodržovat pravidla a nedokázali se v tělocvičně chovat podle mých pokynů. Do tělocvičny vběhly dříve než jsem jim dovolila, nedokázaly se na písknutí píšťalky a mé pokyny okamžitě nastoupit, vždy jsem jim musela připomínat. Potíže s chováním vznikaly i při rozcvíčkách, kdy děti nedokázaly držet dostatečné rozestupy, zejména chlapci měli tendenci volně se pohybovat po třídě a necvičit. Takové chování jim bránilo vykonávat zadané cviky pořádně a pozorně.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZŠ C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	14
vykřikují	16
povídají	10
chodí při hodině po třídě	1
když na mě spolužáci mluví	5
nevadí mi nic	3

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZŠ C
Ročník	4.

Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	6
nikdo nevyrušuje a je ticho	16
na mě spolužáci nemluví	3
když sedí na svých místech	5
když se nikdo nehádá	4

Třídní učitelka považuje za nejméně příjemné vyučovací hodiny, které jsou zatěžovány a rušeny nežádoucím chováním žáků. Ve shodě s názorem třídní učitelky žáci uvedli, že se jim nejhůře učí při vyrušování žáků v hodině, při vykřikování a povídání. Třídní učitelka i několik žáků uvedlo, že se ve třídě vyskytuje šikana. S tím jistě souvisí i skutečnost, že někteří žáci odmítají spolupracovat se svými spolužáky. Přestože tuto skutečnost třídní učitelka považuje za nerušivé chování vůči učení a soustředění, domnívám se, že odmítavé projevy žáků mohou působit rušivě na učení a soustředění žáků. Jestliže se totiž žáci necítí v kolektivu třídy dobře a cítí se odmítány, může to znamenat narušení jejich psychické rovnováhy. To může být příčinou horšího soustředění na učení a v některých případech i vzniku dalšího rušivého či nespolupracujícího chování.

Třídní učitelka považuje za nejpříjemnější chvíle vykonávání svého povolání, když jsou žáci zaujati plněním zadaných úkolů a aktivně a se zájmem se zapojují do učebních činností. Její názor nacházím ve stylu vedení jejího vyučování, neboť se skutečně snažila pro své žáky vybírat přitažlivé činnosti. Zdá se však, že když byli žáci vyzváni k práci ve skupině (byť na plnění zajímavých úkolů), žáci se spíše soustředili na to, jak se spolupráci s některými svými spolužáky vyhnout.

Také žákům se nejlépe učí a soustředí, pokud všichni soustředěně pracují a když nikdo nevyrušuje, všichni jsou na svém místě a nikdo neřeší žádné spory. Je velice obtížné, když ve třídě vznikají spory při vyučování, neboť odvádějí pozornost většiny žáků od výuky. Jak bylo zmíněno výše, je velmi přínosné budovat ve školní třídě podnikatelské klima, při němž je učivo učitelem a všemi žáky považováno za opravdu to nejdůležitější. V takovém klimatu by se žáci jistě snažili (samozřejmě s ohledem na jeho závažnost) případný konflikt přehlédnout nebo jej co nejrychleji vyřešit. Jestliže

však žáci nejsou k učení motivováni a učivo pro ně nepředstavuje vysokou hodnotu, může být řešení nastalých sporů zdoluhavé.

Děti v této třídě nejlépe spolupracovali při frontální výuce, individuálním vyučování nebo při soutěžích. Pro jejich vývoj je však třeba budovat i žádoucí sociální dovednosti, proto je velmi přínosné zařazovat skupinovou práci. K možnosti ji úspěšně realizovat je však nejprve nutné vybudovat kvalitnější vztahy mezi žáky této třídy.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Měl by mít zájem o učivo, plnit své povinnosti, být pořádný, nevyrušovat. Měl by být schopen chovat se k ostatním ohleduplně a být ochoten jim v případě potřeby pomoci.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 9: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZŠ C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
měl by pomáhat spolužákům	4
měl by být pořádný	5
nebýt drzý na paní učitelku	7
neměl by zlobit ani vyrušovat	18
měl by plnit své povinnosti	9
měl by dávat pozor	6
měl by dodržovat školní řád (třídní pravidla)	12
měl by se chovat hezky a slušně k ostatním	4
neměl by nikomu ubližovat	10

Třídní učitelka ve shodě s odpověďmi žáků zastává názor, že ukázněný žák by měl mít zájem o učivo, plnit své povinnosti a být pořádný. Za velmi důležité považuje také nevyrušovat výuku a ohleduplné chování ke spolužákům.

Žáci jsou v této třídě poměrně často káráni za své kázeňské přestupky, proto dokázali uvést charakteristiky ukázněného žáka. Vědomí žádoucích projevů chování je velmi důležitým předpokladem pro mravní přesvědčení žáků a výchovu k uvědomělé kázni a sebekázni. Ve třídě je však třeba vést žáky také k tomu, aby se snažili ukázněného chování docílit.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„Nedobré. Velmi zde chybí kamarádské a přátelské chování, vzájemná důvěra mezi dětmi. Asi tři děti se snaží negativně ovlivňovat ostatní. „Šikanují“ určité spolužáky a naopak prosazují sebe a několik jiných spolužáků. Chybí tu přátelská atmosféra a velmi často musím řešit nevhodné chování dětí.“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?

„Nezájem o učení některých rodičů a jejich žáků, nepřátelské vztahy mezi žáky.“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázni?

„Při skupinové práci, při diskusi, jestliže se žáci věnují méně přitažlivým učebním úkolům.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„Přála bych si, aby byly k dětem navzájem přející, přátelští a ohleduplní k méně nadaným spolužákům.“

Dotazník pro žáky:**Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:**

Základní škola	ZS C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	6 (ano) 15 (ne) 4 (nevím)
Nasloucháme si.	3 (ano) 20 (ne) 2 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	11 (ano) 6 (ne) 8 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	21 (ano) 1 (ne) 3 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZS C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
učení je nezajímá	2
nebaví je vyučovací hodina	6
nejde jim učení	5
neumějí naslouchat druhým	2
nechtějí pracovat	7
mají hotovou práci	1
chtějí se poradit	6
chtějí si povídat	14
dělají legraci	1
při sporech	6
chtějí říci svůj názor	4
přemýšlejí o něčem jiném	3
chtějí na sebe upozornit	6
nevím	1

Je pravděpodobné, že vztahy mezi žáky mohou být jednou z příčin častého výskytu kázeňských problémů. V nepříznivém klimatu se žáci necítí dobře, a to může způsobovat aktivní i pasivní nespolupracující chování při vyučování. Mezi příčiny neukázněného chování, které žáci uváděli ve svých dotaznících, patřilo to, že si chtějí

povídat, nebaví je učení, nechtějí pracovat, při sporech, chtějí říci svůj názor. Žáci uváděli poměrně širokou škálu příčin nesprávného chování. Z jejich odpovědí by se dalo zjistit, zda by těmto příčinám bylo možné ve výuce předcházet a vyvarovat se jim. Při zkoumání příčin nekázně v této třídě je třeba přihlídnout k odpovědím žáků, v nichž bylo poměrně často zmiňováno, že se žáci ve třídě navzájem nerespektují, nenaslouchají si, chovají k sobě nepřátelské vztahy a v některých situacích se obávají vyjádřit před ostatními svůj názor.

Je pravděpodobné, že se někteří žáci této třídy necítí dostatečně bezpečně. Tato skutečnost může vést nejen ke zhoršení kázeňské situace ve vyučování i mimo ně, ale také ke zhoršení učebních výkonů žáků.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. ročníku význam kázně ve vyučování?

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Téměř všichni dotazovaní žáci odpověděli kladně, proto do tabulky uvádím pouze důvody, proč je důležitá pozornost žáků při vyučování.

Základní škola	ZŠ C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	2
abychom se více naučili	14
více se naučím a mohu se ve volném čase věnovat koníčkům	1
kvůli paní učitelce	2
vyhnutí se trestu (poznámce, propadnutí)	6
pro hezké známky	3
nevím	1

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZS C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
ano	22
ne	3
nevím	0

Základní škola	ZS C
Ročník	4.
Počet respondentů	25
Kategorie výroků	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	9
ano, protože bychom nejeli na školu v přírodě	3
ano, protože by to bylo v naší třídě příjemnější	5
ano, abychom se více naučili	6
ano, protože to nemám rád/a	4
ano, aby byla paní učitelka spokojená	4
ne, líbí se mi v naší třídě, i když nemáme nejlepší chování	2

Také žáci této třídy si uvědomují význam kázně ve vyučování, neboť téměř všichni na otázku odpověděli kladně. Většina žáků dokázala uvést i důvod, proč takový názor zastávají. Mezi nejčastější odpovědi patřilo, že je to důležité pro to, aby se toho žáci více naučili a pro vyhnutí trestu. Ze schopnosti většiny žáků zdůvodnit své mínění usuzuji, že je otázka významu kázně s třídní učitelkou řešena a její smysl je žákům vysvětlován. Jejich pochopení významu podává důležitý předpoklad pro výchovu k uvědomělé kázni. Žáci většinou uváděli, že by se jejich třída měla chovat lépe, neboť někdy příliš zlobí, více by se toho naučili a protože by to bylo ve třídě příjemnější. Tři žáci ve třídě nemají zájem na chování žáků ve třídě měnit.

Přestože si jsou žáci vědomi důležitosti kázně ve vyučování a většina z nich by ráda chování žáků změnila, mnozí své chování nedokáží ovládnout. Tohoto rozporu, který se jistě vyskytuje v mnoha žakovských kolektivech, by pravděpodobně mohlo být také využito při výchově žáků k uvědomělé kázni.

9.6 Základní škola C – 5. ročník:

9.6.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ C

Celkové klima třídy považuji za nepříliš pracovní, neboť dochází k častému vyrušování průběhu vyučování. Třídní učitelka byla důchodkyně a pracovala ve třídě pouze na částečný úvazek. Její výchovný styl pozbýval přísnosti a částečně i důslednosti. Žáci nepřijali její autoritu a dovolovali si ve vyučování poměrně často vyrušovat a mít drzé poznámky. Přístup třídní učitelky k žákům byl spíše přátelský a demokratický. Tato třída by však pravděpodobně potřebovala přísnější vedení. U některých žáků jsem pozorovala nepřátelské tendence v chování. V kolektivu bylo několik vůdčích osobností a naopak několik žáků, kteří se nedokázali zařadit do kolektivu a stáli tak na jeho okraji. Třídní učitelka pro předcházení nekázní využívala poukazování na vzorné chování některých žáků ve třídě a také zaměstnání. Snažila se zaměstnat při vyučování všechny žáky, aby bylo zamezeno případnému vyrušování. Stávalo se, že vyrušujícím žáků zadala práci navíc, což i přes nesouhlasné poznámky žáků napomohlo k jejich zklidnění. Mezi kázeňské problémy, k nimž v této třídě docházelo, patřily drzé poznámky během vyučování, neochota ke spolupráci se spolužáky, pomalé tempo práce, nízká pozornost žáků, vykřikování a různé typy vyrušování. Třídní učitelka řešila rušivé projevy žáků při vyučování zadáváním úkolů navíc, přesazováním a poznámkami do žakovských knížek. O soudržnost kolektivu a o zkvalitnění vzájemných vztahů je dle mého názoru třeba nadále usilovat.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Společně s dětmi jsme vytvořily pravidla pro práci ve skupinách, která jsou vystavena na nástěnce ve třídě.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Vstřícné chování učitele, přemýšlení, proč žáci při vyučování nespolupracují a následné přizpůsobení metod výuky.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázní?

„Být k žákům přísný, ale také přátelský. Dokázat jim vždycky trpělivě v učivu poradit, když potřebují. Důležité je také motivovat je k učení a učební činnosti vztahovat k jejich životním zkušenostem.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 8: Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZS C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
Vyjmenování stanovených pravidel, která jsou vyvěšena na viditelném místě ve třídě.	14

Třídní učitelka společně s dětmi sestavila pravidla chování pro práci ve skupinách. Ve skupinách byli žáci pravděpodobně nejvíce neukáznění, proto bylo třeba pravidla zavést. Z mého pozorování jsem však usoudila, že by bylo třeba vysvětlit význam pravidel chování i při běžné výuce, neboť žáci byli někdy nadmíru drzí a neukáznění. Domnívám se, že třídní učitelka byla k těmto projevům v některých situacích až příliš benevolentní. Příliš povolné vedení žáků neprospívá účinnosti vyučování. Domnívám se, že ve vyučování v této třídě někdy docházelo ke zbytečným časovým ztrátám, a to právě pro časté vyrušování žáků.

Mírnější přístup třídní učitelky k žákům naznačuje i odpověď na otázku, čím si učitelé zajišťují a udržují autoritu u svých žáků. Byla jsem svědkem několika pro žáky zajímavých učebních činností (diskuse, dramatizace, didaktické hry), což její snahu potvrzuje. Při zajímavých učebních činnostech docházelo k nekázní čtyř zmíněných žáků méně. Jestliže však vyučování probíhalo pro ně méně atraktivním způsobem, docházelo k vyrušování častěji. Přestože je třeba do vyučování, a to zejména na prvním stupni základní školy, aktivizující a zábavné metody výuky zařazovat, žáci se musí učit setrvávat i na práci na méně přitažlivých či náročnějších činnostech. Tím jsou totiž rozvíjeny volní vlastnosti potřebné ve škole i v životě.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Bohužel při vyučování k vyrušování dochází, ale většinou se ho dopouštějí stále ti samí jedinci, čtyři chlapci, kteří jsou temperamentnější. Myslím, že jejich chování většinu třídy obtěžuje a při vyučování ruší. Někdy je napomínají a stěžují si, že je jejich pokřikování ruší. Nejčastěji vyrušují, vykřikují, pokřikují na sebe, někdy dokonce chodí při vyučování po třídě.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?

Základní škola	ZS C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
žádné	0
vykřikování	10
drzost	8
záškoláctví	0
nadávky	7
šikana	0
divokost	2
provokování	1
křičení	1
nedávání pozor	2
povídání během hodiny	6
vyrušování v hodině	9

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – podtrhni:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZS C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
často	8
někdy	3
málokdy	3
nikdy	0

Třídní učitelka i žáci uvedli, že se při vyučování často vyskytují formy školní nekázně, jako je vykřikování a vyrušování. Žáci se v dotaznících zmiňují i o drzosti a povídání se sousem. Z rozhovoru s třídní učitelkou i z mého pozorování však vyplynula skutečnost, že i když několik žáků poměrně často vyrušovalo, mnozí ze třídy jeví o výuku zájem a snažili se pracovat a dávat pozor.

Žáci považují četnost výskytu neukázněných projevů za poměrně častou. Více než polovina uvedla, že se vyrušování při vyučování objevuje často. Tři žáci odpověděli, že se objevuje někdy a tři žáci se domnívají, že se objevuje málokdy. Žádný z žáků si nemyslí, že by žáci při vyučování nerušili nikdy.

Při častém vyrušování žáků není možné vinit z nežádoucího chování pouze žáky. Jak píše S. Bendl (2004), je třeba zvážit řadu příčin, které mohou nespolupracující chování žáků způsobovat. Teprve po důkladnějším vyšetření a zvážení možných příčin je možné kázeňsky zasáhnout a zkoušet účinná řešení kázeňské situace ve třídě. Bylo by jistě velmi přínosné i v této třídě blíže poznat osobnosti zejména čtyř nejvíce vyrušujících chlapců a na základě toho na ně začít výchovně působit. Je možné, že by tím bylo možné dosáhnout zlepšení kázeňské situace ve třídě.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Řekla bych, že nejvíce ruší žáky při vyučování vykřikování a pokřikování žáků, protože poznámky netýkající se učení odvádí pozornost celé třídy od probírané látky.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Vstávání z místa a chození po třídě, pití při hodině, chození na toaletu.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Z mého pohledu je největší pracovní pohoda při diktátech, doplňovacích cvičeních, testech a prověrkách. Dobře působí také často střídající se činnosti.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Často k tomu dochází při skupinové práci, při výchovách nebo při pobytu venku. Naposledy k tomu došlo, když v přírodovědě děti pozorovaly pod mikroskopem části těl malých živočichů. Ti, kteří zrovna nepozorovali, vyrušovali výuku.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZŠ C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	8
vykřikují	7
povídají	6
chodí při hodině po třídě	5
hádají se	1
když je ticho	1

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZŠ C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	3
nikdo nevyrušuje a je ticho	11

Ve shodě s odpovědí třídní učitelky i žáci se zmiňují o vykřikování, jež společně s různými typy vyrušování považují za velmi rušící jejich učení a soustředění. Nejméně příznivé podmínky z hlediska kázně a tím i pro účinné vyučování vznikají dle názoru třídní učitelky při skupinové práci, při výchovách či při pobytu venku. Jedná se tedy o činnosti, při nichž se žáci dostávají do vzájemné interakce. Z výše zmíněných důvodů je však velmi užitečné zařazovat do výuky i učební činnosti, při nichž se žáci učí sociálním dovednostem.

Na rozdíl od třídní učitelky, která se domnívá, že chození žáků po třídě žáky při učení neruší, pět dětí je řadí do kategorie nejvíce rušivých projevů chování. Nejlépe se žákům učí a soustředí, jestliže není vyučování narušováno žádnými kázeňskými přestupky. Třídní učitelka shledává nejpříjemnější pracovní podmínky při diktátech, doplňovacích cvičeních, testech a prověrkách. Jedná se tedy o situace, kdy jsou žáci plně soustředěni na plnění zadaných úkolů.

V pozici učitele je však nutné si uvědomovat, že i při tichém chování žáků může docházet k tzv. nerušivému nespolupracujícímu chování. Je tedy třeba vždy si všímat všech žáků a snažit se často ověřovat míru jejich pozornosti ve výuce.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Takový žák se projevuje klidně, plní své úkoly a je pořádný.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 9: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZŠ C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
měl by pomáhat spolužákům	1
nebýt drzý na paní učitelku	5
měl by plnit své povinnosti	3
měla by s ním být legrace	1
měl by dávat pozor	4
měl by poslouchat paní učitelku	6
neměl by mít spory	4
neměl by lhát	2

Podle názoru třídní učitelky se ukázněné chování vyznačuje bezproblémovým a klidným chováním, pořádností a plněním svých úkolů. Podle názoru některých autorů se však chování ukázněného žáka nemusí být nutně klidné. Může jít i o živější dítě, které se však nedopouští kázeňských přestupků. Většina žáků třídy charakterizovala chování ukázněného žáka tím, že by měl poslouchat paní učitelku a nebýt drzý, neměl by mít spory a měl by dávat pozor. Pojetí projevů ukázněného žáka třídní učitelky i žáků se tedy velmi shoduje. To je pro budování kázně ve třídě velmi důležitý předpoklad.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„V kolektivu spolu kamarádi spíše ve skupinkách, které mezi sebou někdy bojují. Nejde však o nic příliš nepřátelského. Takhle to vypadá asi ve většině tříd.“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?

„Nízká motivace některých žáků kučení a vyrušování zvláště několika žáků při vyučování.“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázni?

„Při skupinové práci a při náročnějších učebních činnostech. Někdy se stává, že když se některým žákům práce nedaří nebo se jim zdá příliš obtížná, odmítají spolupracovat.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„Zejména rušivé chování čtyř zmíněných žáků, kteří vyprovokují k nekázni i ostatní.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Základní škola	ZS A
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	2 (ano) 11 (ne) 1 (nevím)
Nasloucháme si.	3 (ano) 10 (ne) 1 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	12 (ano) 2 (ne) 0 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	11 (ano) 3 (ne) 0 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZS C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
nebaví je vyučovací hodina	3
nejde jim učení	1
nechtějí pracovat	2
chtějí si povídat	4
dělají legraci	3
při sporech	4
při zajímavé hodině	1
chtějí říci svůj názor	5
přemýšlejí o něčem jiném	1
jsou drzí	1
chtějí na sebe upozornit	2
nevím	1

V chování některých žáků se vyskytují nepřátelské tendence, podle třídní učitelky se však nejedná o nic závažnějšího. Za příčinu neukázněného chování při vyučování považuje nízkou motivaci některých žáků k učení a vyrušování několika zmíněných žáků. Třídní učitelka zmiňuje skupinovou práci a náročnější učební úkoly jako situace, kdy vzniká nekázeň žáků při vyučování nejčastěji. Na své třídě by chtěla změnit především chování čtyř nejvíce rušících žáků, neboť k nekázni vyprovokávají i ostatní. Žáci této třídy si jsou vědomi významu kázně ve vyučování. Bylo by proto velmi zajímavé zkusit vyvolat vždy po vyrušování žáků diskusi o tom, proč se tak ten který žák zachoval, proč jde o nevhodné chování, čím svými rušivými projevy obtěžuje ostatní apod. Zajímalo by mě, zda by časté rozumové zdůvodňování kázeňských přestupků a jejich nežádoucích účinků napomohlo předcházení nekázni.

Při zkoumání příčin nekázně je třeba zamyslet se nad poměrně často zmiňovaným nedostatkem respektu. Někteří se domnívají, že si nedokáží naslouchat a většina žáků se obává vyjádřit před spolužáky svůj vlastní názor. Patnáct žáků z devatenácti považuje některé vztahy mezi žáky ve třídě za nepřátelské. V této třídě je tedy třeba věnovat klimatu třídy i vztahům mezi žáky značnou pozornost a snažit se o zlepšení situace.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. ročníku význam kázně ve vyučování?

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Všichni dotazovaní žáci odpověděli kladně, proto do tabulky uvádím pouze důvody, proč je důležitá pozornost žáků při vyučování.

Základní škola	ZŠ C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	1
kvůli budoucnosti (SŠ, VŠ, zaměstnání)	1
abychom se více naučili	7
kvůli paní učitelce	3
vyhnouti se trestu (poznámce, propadnutí)	1
pro hezké známky	2
nevím	1

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZŠ C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
ano	12
ne	0
nevím	2

Základní škola	ZŠ C
Ročník	5.
Počet respondentů	14
Kategorie výroků	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	4
ano, protože by to bylo v naší třídě příjemnější	2
ano, protože to nemám rád/a	1
ano, aby byla paní učitelka spokojená	1

Nejčastěji zdůvodňovali žáci význam kázně tím, že se za tohoto předpokladu více naučí. Někteří odpověděli, že je kázeň ve výuce je důležité zachovávat kvůli paní učitelce. Ne všichni žáci v dotaznících svůj názor zdůvodňovali, to však nemusí znamenat, že by to nedokázali.

Zájem o názory žáků týkající se kázně a diskuse na toto téma by mohlo přispět ke zlepšení chování žáků. Bylo by proto zajímavé uspořádat po vyplnění dotazníků žáky diskusi o jejich odpovědích, abychom se o jejich stanoviscích dozvěděli více.

9.7 Základní škola D – 4. ročník:

9.7.1 Charakteristika 4. ročníku ZŠ D

Klima třídy hodnotím jako pracovní. Třídní učitelka byla chladnější a někdy působila nervózně. Její přístup k dětem nebyl tak vřelý a spíše si od žáků držela odstup. Žáci její autoritu uznávali a při vyučování ve třídě většinou vládl klid a pořádek. Nejčastěji vyrušoval zvláště jeden žák, kterého považuji za velmi nadaného. Příčiny jeho častého vyrušování spatřuji v jeho nedostatečné vytiženosti a také v temperamentu. Její výchovný styl byl přísnější. Ze svého pozorování usuzuji, že se děti cítily bezpečně. Učebna třídy byla vkusně upravená a vyzdobená, což jistě také přispívá k lepšímu pocitu z pobytu ve třídě.

Třídní učitelka se snažila pro žáky vybírat zajímavé aktivity. Ve třídě jsou mezi schopnostmi dětí poměrně velké rozdíly, proto dbala na výběr přiměřeně obtížných úkolů pro své žáky.

V této třídě se nevyskytovaly vážnější problémy s chováním. Žáci byli vedeni k porozumění různé úrovni schopností svých spolužáků. Většinou byli schopni tolerovat odlišný přístup ve známkování. Při skupinové práci byli ochotni pomáhat svým slabším spolužákům. Kolektiv považuji za soudržný. Vztahy mezi žáky ve třídě hodnotím ve většině případech jako přátelské. Žáci byli vedeni k dovednosti spolupracovat a k toleranci k různosti, k dodržování stanovených pravidel i zásad společenského chování.

Ve třídě se někdy při vyučování objevovala nepozornost žáků, povídání se sousedem nebo vykřikování. K nastolení klidu dokázala třídní učitelka účinně využít přísného pohledu či napomenutí.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Se žáky jsme si společně zopakovali zásady chování v hodině, o přestávkách, při soutěžích a kolektivních pracích.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Osobní příklad, důslednost v požadavcích na žáky, spravedlivost ke všem.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázní?

„Při výuce zaměstnávat žáky smysluplnými úkoly, učit je zodpovědnosti pověřováním úkolů.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 8: Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZS D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
Nesmíme se honit po třídě.	12
Nesmíme se prát.	4
Při vyučování nesmíme vyrušovat a vykřikovat.	2
Nesmíme nadávat.	2
Nesmíme chodit pozdě do školy.	1
Nemáme žádná pravidla.	2

Třídní učitelka se snažila předcházet nekázní tím, že si s žáky společně zopakovali zásady správného chování ve škole. Dle jejího názoru přispívá k předcházení nekázní zaměstnávání žáků smysluplnými úkoly a učení je zodpovědnosti za své jednání. Třídní učitelka se domnívá, že žádoucím příkladem osobního jednání, důslednými požadavky a také zajišťováním spravedlnosti pro všechny dochází k zajišťování a udržování autority učitele u žáků.

I když si žáci s paní učitelkou zopakovali pravidla chování, nikdo nevyjmenoval více než tři pravidla. Domnívám se, že byla uváděna nejčastěji ta pravidla, která bývají ve třídě porušována nejčastěji. Nejvíce bylo zmiňováno pravidlo zákazu honění se po třídě, praní, vyrušování a vykřikování. Dva žáci uvedli, že ve třídě nemají zavedena žádná pravidla chování.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Některé děti nenosí své věci v pořádku a neplní domácí úkoly.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
žádné	2
vykřikování	14
drzost	5
záškoláctví	0
nadávky	8
šikana	2
neplnění povinností	4
běhání	8
křičení	9
povídání během hodiny	10

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – podtrhni:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
často	0
někdy	5
málokdy	10
nikdy	2

Podle odpovědi třídní učitelky nedochází k větším kázeňským přestupkům. Největší potíží bývá se žáky, kteří opakovaně a dlouhodobě neplní své školní povinnosti. Jestliže žáci nenosí své věci v pořádku, může to skutečnost souviset s rodinným zázemím. Jak píše M. Vágnerová (2005), dítě přebírá vnímání hodnoty vzdělávání od svých rodičů. Jestliže rodiče nevěnují učení dítěte dostatečnou pozornost, dítě nepovažuje plnění úkolů za tolik smysluplné jako v rodinách, kde představuje vzdělávání vysokou hodnotu. Žáci čtvrté třídy by však pravděpodobně měli být schopni samostatného plnění svých školních povinností. Nápravě tohoto kázeňského přestupku je motivování k učení a vedení dítěte k poznání, že plnění domácích úkolů má smysl. Pokud si dítě neví s vypracováním domácích úkolů rady, mělo by cítit důvěru ke své třídní učitelce a využít možnost přijít se k ní poradit. K tomu je nutné vytvářet pozitivní vztah mezi dětmi a pedagogem.

Žáci se ve svých odpovědích zaměřili spíše na jiný kázeňský přestupek, a to je vykřikování, povídání během hodiny a nedávání pozor. Neplnění domácích úkolů na ně pravděpodobně nepůsobilo rušivě, proto je zmínili jen čtyři žáci.

Nejvíce žáci uváděli, že ke kázeňským přestupkům dochází při vyučování málokdy a někdy. Dva žáci dokonce vnímají situaci ve třídě tak, že k nekázní nedochází nikdy. Je tedy možné usoudit, že ve třídě nejsou vážnější problémy s nekázní žáků.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Vykríkávání, šeptání se sousedem.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Šustění, vrtění, hrabání v aktovce, pití v hodině a neplnění domácích úkolů.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Tato situace naposledy nastala v hodině přírodovědy, kdy děti hledaly při skupinové práci zajímavé informace o pouštích a polopouštích v encyklopediích a na internetu. Měli za úkol nalézt co nejvíce zajímavostí a prezentovat své poznatky pro své spolužáky co nejnápaditějším způsobem. Děti byly velmi motivovány k práci. Následné prezentace byly velice poutavě předvedené (např. reklama cestovní kanceláře na dovolenou do Tunisu).

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Nejméně spokojená s chováním žáků bývám zejména v hodinách výtvarné výchovy. I když žáci vždycky pracují na zadaném úkolu, bývají hluční a povídají si velmi nahlas. Naposledy se žáci chovali velmi neukázněně, překřikovali celou třídu a chodili bez dovolení po třídě. Měla jsem pocit, že se na plnění zadaného úkolu nedokázali

soustředit a nesnažili se tak, jak mohli. Výsledkem byly nepříliš zdařilé výkresy. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy tolik nebavili a nesmáli a soustředěně by malovali a kreslili, jejich práce by se jim dařily více.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	4
vykřikují	3
povídají	14

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	6
nikdo nevyrušuje a je ticho	12
na mě spolužáci nemluví	4

Třídní učitelka i žáci se shodují v názoru, že nejvíce žáky při vyučování obtěžuje povídání se sousedem a vykřikování. Žáci pak vícekrát uváděli také vyrušování spolužáků. Škála rušivých projevů nebyla v této třídě tak široká jako v jiných třídách. Jako nerušivé kázeňské přestupky označila třídní učitelka zbytečnou manipulaci s věcmi během výuky, pití v hodině a neplnění domácích úkolů. Výstižně a ne mnoha způsoby bylo vyjádřeno, kdy se žákům pracuje nejlépe. K nejlepším podmínkám k soustředění a učení dochází podle odpovědí žáků ve chvílích, kdy všichni soustředěně pracují, nikdo nevyrušuje a je ticho. Někteří se také zmínili, že při učení upřednostňují, když na ně spolužáci nemluví. Souhlasně s ostatními pedagožkami uvedla i tato třídní učitelka příklad zdařilé vyučovací hodiny, při níž byli žáci plně zaujati učebními činnostmi. Za

nejméně pozitivní hodnotí třídní učitelka kázeňskou situaci v hodinách výtvarné výchovy, při níž bývají žáci hlučnější než v ostatních předmětech.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Nemluví sprostě, dokáže slušně komunikovat s učitelem i se spolužáky, plní své školní povinnosti a nosí věci v pořádku.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 9: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
měl by pomáhat spolužákům	7
měl by být pořádný	8
nebýt drzý na paní učitelku	1
neměl by zlobit ani vyrušovat	8
měl by plnit své povinnosti	14
měla by s ním být legrace	1
měl by dávat pozor	6
měl by dodržovat školní řád (třídní pravidla)	1
měl by poslouchat paní učitelku	2
neměl by mít špatné známky	1
měl by se chovat hezky a slušně k ostatním	9

Třídní učitelka uvedla podobnou charakteristiku ukázněných žáků žáka jako děti. Zaujalo mě, že poměrně velký počet žáků považuje za ukázněného žáka toho, který pomáhá svým spolužákům a chová se hezky a slušně k ostatním. Jestliže si žáci čtvrtého ročníku uvědomují tuto skutečnost, naznačuje to podle mého názoru jejich pokročilost ve výchově k uvědomělé kázni.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„Vcelku kamarádké, občas však dochází k menším konfliktům a potyčkám.“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázni?

„O přestávkách, ve volnějších hodinách, při soutěživých zaměstnáních.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„Z hlediska kázně mám spíše hodnější třídu. Pár rušivějších žáků bych si však přála zklidnit.“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?

„Nepozornost, nezáměr o učení.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	14 (ano) 2 (ne) 1 (nevím)
Nasloucháme si.	16 (ano) 1 (ne) 0 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	2 (ano) 14 (ne) 1 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	1 (ano) 15 (ne) 1 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZS D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
učení je nezajímá	2
nebaví je vyučovací hodina	7
nejde jim učení	5
chtějí si povídat	4
přemýšlejí o něčem jiném	4
nevím	1

Na základě svého pozorování souhlasím s třídní učitelkou, že jsou vztahy ve třídě poměrně přátelské a kolektiv je soudržný, a to i přes větší rozdíly ve schopnostech mezi některými žáky. Nejčastěji dochází k nekázní při volnějších hodinách či při soutěžích ve vyučování. Tato třída je z kázeňského hlediska považována za spíše klidnější, i když i zde je několik žáků, kteří mají rušivější formy chování než ostatní.

Za příčinu nekázně pokládá třídní učitelka nepozornost při vyučování a nezájem o učení. K příčinám uváděným dětmi patří, že je nezajímá vyučovací hodina, nedaří se jim učení, přemýšlejí o něčem jiném nebo že si chtějí povídat. Je zajímavé, že žáci si jsou vědomi různých a přitom reálných příčin rušivého chování žáků při vyučování. Jestliže žáci dokáží vyjádřit a zdůvodnit své názory, lze tuto schopnost využít pro získání zpětné vazby, podle níž může být přizpůsobeno vyučování.

Převahu přátelských vztahů ve třídě naznačují odpovědi žáků. Lze z nich vyčíst, že podle většiny žáků se děti ve třídě navzájem respektují a dokáží si naslouchat. Žáci nejčastěji odpovídali, že se neobávají sdělení vlastního názoru před třídou. Nejvíce žáků se domnívá, že ve třídě mezi žáky převažují přátelské vztahy. Názory žáků naznačují, že ve třídě jsou pravděpodobně vytvořeny příznivé podmínky pro učení a soustředění žáků.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. ročníku význam kázně ve vyučování?

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Všichni dotazovaní žáci odpověděli kladně, proto do tabulky uvádím pouze důvody, proč je důležitá pozornost žáků při vyučování.

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	3
abychom se více naučili	16
kvůli paní učitelce	1

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4.
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
ano	14
ne	0
nevím	3

Základní škola	ZŠ D
Ročník	4. ročník
Počet respondentů	17
Kategorie výroků	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	5
ano, protože by to bylo v naší třídě příjemnější	1
ano, abychom se více naučili	10
ano, aby byla paní učitelka spokojená	1
ano, abychom měli pěkné vysvědčení	1

V této třídě zdůvodňovali žáci význam kázně ve vyučování zejména tím, že se při jejím zachovávání více naučí a budou tak chytřejší. Za méně vyspělou odpověď považují, když žák spatřuje význam kázně ve vyhnutí se trestu.

Na rozdíl od třídní učitelky, která se domnívá, že třída patří ke kázeňsky klidnějším, si většina žáků myslí, že by se chování žáků ve třídě mohlo změnit k lepšímu. Děti tohoto věku pravděpodobně nemají možnost srovnání kázeňské situace ve více třídách. Na základě kárání třídní učitelky proto usuzují, že jsou neukáznění. Jiná možná interpretace jejich odpovědí je ta, že se ve třídě necítí dobře a že by si představovali klidnější zázemí kolektivu třídy.

9.8 Základní škola D – 5. ročník:

9.8.1 Charakteristika 5. ročníku ZŠ D

Celkové klima třídy hodnotím jako vysoce pracovní. Učebna byla upravená, vkusně a současně střídme vyzdobená. Tento charakter plně vypovídal o školním dění v této třídě. Žáci byli již od první třídy vedeni k dodržování pravidel chování i k efektivním rituálům, které znamenají úsporu času. V učivu byla tato třída dopředu.

Třídní učitelka měla přirozenou autoritu, kterou si dle mého názoru udržovala láskou k dětem v kombinaci s přísností. Děti cítily, že třídní učitelce na nich záleží a ze zkušenosti věděly, že se za ně již několikrát dokázala postavit a být na jejich straně. Jestliže však porušovali pravidla chování, třídní učitelka dokázala být velice přísná. Žáci jí v takových situacích nedokázali odporovat. Bylo od nich vyžadováno pečlivé plnění povinností, dodržování pravidel chování a udržování pořádku.

Vztahy mezi dětmi hodnotím jako přátelské. Ve třídě byla většina žáků poměrně nadaná a učení pro ně i jejich rodiče znamenalo vysokou hodnotu. Drobnější potyčky, k nimž mezi dětmi docházelo, neměly vážnější ani dlouhodobý charakter. Třídní učitelka reagovala na případné kázeňské přestupky pohotově a snažila se situaci vždycky posuzovat objektivně. Chování většiny žáků v této třídě bylo většinou bezproblémové. K nejvíce rušícím žáků patřili čtyři chlapci, kterým třídní učitelka musela častěji domlouvat, neboť nebyli schopni mírnit svůj temperament. Byla energická osobnost a při kázeňských problémech zasahovala pohotově a rázně.

Mezi kázeňská opatření této třídní učitelky patřil její přístup k žákům, výchovný styl a také udržování pořádku a řádu ve třídě. K drobnějším kázeňským přestupkům během vyučování náležela občasná nízká pozornost a nesoustředěnost žáků, povídání se sousedem, pomalé tempo práce či neplnění domácích úkolů, nenošení pomůcek. Třídní učitelka však měla zavedený jasný řád a chod organizace třídy, že všechny potíže nesouvisející s učením byly rychle vyřešeny tak, aby narušily průběh vyučování v co nejmenší míře.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem učitelé předcházejí vzniku kázeňských problémů?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 2: Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?

„Ano, děti jsou vedeny již od prvního ročníku k dodržování pravidel chování.“

Znění otázky č. 8: Co podle Vás zajistí autoritu učitele?

„Síla hlasu, celkové působení, připravenost do hodiny, četnost působení učitele v dané třídě.“

Znění otázky č. 9: Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázní?

„Projevovat o žáky i jejich potřeby zájem, být důsledný a trvat na svém zadání, neustupovat.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 8: Jsou nějaká pravidla chování, která musíte ve třídě dodržovat? Jaká?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
Nesmíme se honit po třídě.	1
Nesmíme se prát.	1
Při vyučování nesmíme vyrušovat a vykřikovat.	16
Nesmíme nadávat.	8
Při vyučování musíme dávat pozor.	14
Nasloucháme si.	9
Při vyučování zůstáváme na svém místě.	7
Spolupracujeme s ostatními.	6
Pracujeme pečlivě.	6

Autoritu učitele podle třídní učitelky zajišťují a udržují zejména celkové působení osobnosti učitele, jeho síla hlasu, připravenost do hodiny a také četnost působení v dané třídě.

Třídní učitelka spolu s žáky zavedla pravidla chování žáků. Tato pravidla nebyla vyvěšena ve třídě. Na základě odpovědí žáků je možné usoudit, že stanovená pravidla znají a uvědomují si tedy i jejich případné porušení. Nejčastěji zmiňovanými byly zákaz vyrušování, nadávek, vykřikování ve vyučování a nutnost dávat při výuce pozor. Často bylo uváděno pravidlo schopnosti spolupráce s ostatními a naslouchání jim. Žáci této třídy si také uvědomovali, že je nutné plnit své úkoly pečlivě a při vyučování zůstat na svém místě. Protože žáci pravidla chování znají, při jejich případném porušení je možné požadovat zdůvodnění nevhodnosti svého chování vzhledem k danému pravidlu.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 6: Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„*Vykřikování, mluvení v hodině, nadávky, menší potyčky.*“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 1: Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
vykřikování	20
drzost	0
záškoláctví	0
nadávky	15
šikana	0
běhání	7
praní	2
divokost	1
nepořádek	2
nedávání pozor	8
povídání během hodiny	7

Znění otázky č. 2: Děti v naší třídě ve vyučování vyrušují – podtrhni:

často - někdy – málokdy – nikdy

Základní škola	ZŠ D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
často	2
někdy	6
málokdy	12
nikdy	0

Podle třídní učitelky i žáků se ve třídě nejčastěji objevuje vykřikování, nadávky a povídání v hodině. Třídní učitelka zmiňuje i občasné menší potyčky. Děti poukazují také na nepozornost a nepořádek ve věcech. V dotaznících žáků bylo naznačeno, že k nekázní při vyučování dochází spíše málokdy. Méně odpovědí se vztahovalo k možnosti někdy. Dva žáci považují neukázněné chování za časté a žádný z žáků se nedomnívá, že by ve třídě nedocházelo k nekázní nikdy.

Výzkumná otázka č. 3:

O kterých kázeňských přestupcích se učitelé domnívají, že žáky ve vyučování ruší a které z nich žáky skutečně ruší?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 3: Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?

„Vykřikování, šaškování, rachocení, hrabání v taškách, chození po třídě.“

Znění otázky č. 4: Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?

„Šeptání ve dvojici, půjčování učebních pomůcek.“

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Taková situace nastává, když v hodině čtení čteme nějakou zajímavou knihu či příběh. Již od první třídy se snažím vést děti k umění naslouchat druhým. Když po přečtení vybraného úryvku diskutujeme o přečteném příběhu v kruhu na koberci, dětem jsou pokládány otázky povzbuzující je k přemýšlení o příběhu hlouběji. Žáci vědí, že při čtení musí dávat pozor a snažit se textu co nejlépe porozumět, neboť o něm budeme v další části hodiny diskutovat. Žáci mají v oblibě, když se jich ptám na jejich názor a ostatní jim pozorně naslouchají a na jejich myšlenky reagují. Někdy se dostaneme i k tématům, která úplně nesouvisí s příběhem, ale mají určitý výchovný smysl. Učí děti přemýšlet o nejrůznějších životních situacích, které mohou nastat. Diskuse o problémech, s kterými

se děti v životě běžně setkávají nebo už o nich někdy slyšely, jsou nejen velmi přínosné, ale také velmi motivující.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Taková situace nastala předposlední hodinu v pátek, kdy jsem dala hodinu českého jazyka namísto literární hodiny navíc, neboť jsme potřebovali docvičit látku. Věděla jsem, že pátky bývají z hlediska kázně obtížnější, proto jsem se snažila tutéž látku procvičit několika různými a pro děti zajímavými způsoby. Příprava na tuto hodinu trvala poměrně dlouho, děti však zvolené aktivity neocenily. Nebyly dostatečně motivovány a byly zklamány, že místo literární výchovy, kdy čteme jejich oblíbenou knihu, procvičujeme mluvnici. Děti byly na práci natolik nesoustředěné, že mám pocit, že jsme toho procvičili velmi málo.

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 4: Při jakém chování spolužáků se ti nejhůře učí a soustředí?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
vyrušují při hodině	11
vykřikují	16
povídají	10
chodí při hodině po třídě	2
nevadí mi nic	1

Znění otázky č. 5: Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředí nejlépe.

Základní škola	ZS D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
všichni soustředěně pracují	7
nikdo nevyrušuje a je ticho	16
když sedí na svých místech	3
nevím	1

Třídní učitelka považovala vykřikování, šaškování, zbytečnou manipulaci s věcmi a chození po třídě během vyučování za chování, které žáky při učení opravdu ruší a brání v soustředění. Za nerušivé, pro ni však nepříjemné projevy chování, pokládala šeptání ve dvojici a půjčování učebních pomůcek od spolužáků.

Míru rušení nežádoucích projevů ve vyučování by bylo třeba zhodnotit až v konkrétní situaci, neboť šeptání se sousedem by dle mého názoru mohlo v některých situacích působit více rušivě než např. zbytečná manipulace s věcmi či chození žáků po třídě.

Z odpovědí třídní učitelky i žáků vyplývá podobnost vnímání nejvíce rušivých kázeňských přestupků. Nejhuře se žákům pracuje, když ve vyučování dochází k vykřikování, vyrušování, když si žáci povídají nebo chodí po třídě. Jeden z žáků uvedl, že mu nevádí nic. Bylo by však třeba pravdivost jeho odpovědi prověřit.

Třídní učitelka popisuje situaci, při níž se v poslední době cítila dobře a žáci při výuce dobře spolupracovali. Z uvedeného příkladu usuzuji, že dokáže děti dobře vést, snaží se o zařazování nejen zajímavých, ale také přínosných a rozvíjejících učebních činností. Žáci odpovídali, že se jim nejlépe soustředí na učivo, když nikdo nevyrušuje a ve třídě je ticho, jestliže všichni žáci soustředěně pracují a všichni sedí na svých místech.

Samozřejmě i v této třídě nastávali chvíle, kdy docházelo k nepozornosti a projevovala se snížená motivace žáků k učení. Uvedené odpovědi třídní učitelky mohou začínající učitele přimět k úvaze, že i přes pečlivou přípravu a také zkušenosti se může stát, že se vyučovací hodina nezdaří podle učitelových očekávání.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké je pojetí ideálu ukázněného chování u učitelů a žáků?

Rozhovor s třídním učitelem:

Znění otázky č. 5: Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?

„Nevykřikuje, při vyvolání dokáže smysluplně odpovědět, při vyučování se nebaví se sousedem, hlásí se a spolupracuje.“

Dotazník pro žáky:

Znění otázky č. 9: Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
měl by pomáhat spolužákům	2
měl by být pořádný	1
neměl by zlobit ani vyrušovat	14
měl by plnit své povinnosti	1
měl by dávat pozor	9
měl by poslouchat paní učitelku	6
měl by se chovat hezky a slušně k ostatním	12
měl by být snaživý a aktivní při vyučování	4

Pojetí ideálu ukázněného chování se u třídní učitelky i žáků téměř shoduje. Podle S. Bendla (2004) je třeba mít jasnou představu o rysech chování ukázněného žáka. Neméně důležité je seznámit žáky s pozitivními projevy jejich chování. To je pravděpodobným důvodem, proč se představy paní učitelky a žáků o chování ukázněného žáka podobají. Ukáznění žáci by podle třídní učitelky neměli žádným způsobem vyrušovat vyučování ani vykřikovat. Při vyučování by měli být snaživí, dávat pozor a spolupracovat při vyučování. Dva žáci uvedli, že by měli pomáhat svým spolužákům. Žáci této třídy tedy mají představu o tom, jak by se měli ukáznění žáci chovat a jakého chování by měli dosáhnout.

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké jsou příčiny neukázněného chování ve vyučování?

Rozhovor s učitelem:

Znění otázky č. 1: Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?

„Většinou přátelské a kamarádské, samozřejmě však někdy dochází ke konfliktům mezi jednotlivci.“

Znění otázky č. 7: Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?

„Temperament dětí, hyperaktivita, nesoustředěnost.“

Znění otázky č. 10: Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázni?

„Při volnějších činnostech, přechodech k jiným činnostem, výchovách, pobytu venku.“

Znění otázky č. 11: Co byste na své třídě chtěla změnit?

„Byla by třeba náprava několika temperamentnějších chlapců ve třídě, protože ti v hodinách nedávají pozor a ještě ke všemu se chovají častěji neukázněně. O přestávkách pak k neukázněnému chování strhávají i ostatní chlapce.“

Dotazník žáků:

Znění otázky č. 3: Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Základní škola	ZŠ D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
Ve třídě se navzájem respektujeme.	15 (ano) 2(ne) 3 (nevím)
Nasloucháme si.	12 (ano) 2 (ne) 6 (nevím)
Někdy se bojím říct svůj vlastní názor.	5 (ano) 14 (ne) 1 (nevím)
Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.	3 (ano) 15 (ne) 2 (nevím)

Znění otázky č. 6: Z jakého důvodu děti při vyučování vyrušují?

Základní škola	ZŠ D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
učení je nezajímá	2
nebaví je vyučovací hodina	8
nechtějí pracovat	3
přemýšlejí o něčem jiném	5
chtějí na sebe upozornit	3

Na základě pozorování i rozhovoru s třídní učitelkou se domnívám, že ve třídě jsou mezi žáky většinou přátelské vztahy. Z tohoto důvodu by tedy vztahy ve třídě neměli působit jako příčina kázeňských problémů při vyučování. Situacemi, v nichž vzniká nekázeň, jsou podle paní učitelky přechody mezi jednotlivými učebními činnostmi, výchovné předměty a volnější činnosti ve výuce. Z hlediska kázně ve výuce by chtěla změnit chování zvláště několika žáků. Domnívala se, že by pak došlo ke zlepšení kázeňské situace v celé třídě.

Za nejčastější příčinu neukázněného chování pokládala paní učitelka temperament, hyperaktivitu a nesoustředěnost dětí. Žáci této třídy uváděli příčiny neukázněného chování, jako nízká přitažlivost vyučovací hodiny, neochota spolupracovat při vyučování, nedávání pozor, snaha na sebe upozornit a nezájem o učení. I v této třídě si žáci uvědomují příčiny nežádoucího chování žáků. Je tedy možné jejich názory zjišťovat a podle nich přizpůsobovat vedení výuky.

Odpovědi žáků naznačují, že ve třídě panují příznivé podmínky pro učení a že z hlediska vztahů a klimatu třídy by se zde neměly vyskytovat příčiny vážnějších kázeňských problémů. Nejvíce bylo zmiňováno, že se žáci navzájem respektují, dokáží si naslouchat, neobávají se vyjádřit vlastní názor. Vztahy ve třídě jsou převahou žáků považovány za přátelské.

Výzkumná otázka č. 6:

Uvědomují si žáci 4. a 5. ročníku význam kázně ve vyučování?

Dotazník žáků:

Znění otázky č. 7: Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

Všichni dotazovaní žáci odpověděli kladně, proto do tabulky uvádím pouze důvody, proč je důležitá pozornost žáků při vyučování.

Základní škola	ZS D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
abychom byli chytří	3
kvůli budoucnosti (SŠ, VŠ, zaměstnání)	5
abychom se více naučili	12
více se naučím a mohu se ve volném čase věnovat koníčkům	1
vyhnutí se trestu (poznámce, propadnutí)	2
pro hezké známky	6

Znění otázky č. 10: Myslíš si, že by se vaše třída mohla chovat lépe? Proč si to myslíš?

Základní škola	ZS D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
ano	16
ne	0
nevím	4

Základní škola	ZS D
Ročník	5.
Počet respondentů	20
Kategorie výroků	žáci
ano, protože někdy naše třída příliš zlobí	8
ano, protože by to bylo v naší třídě příjemnější	2
ano, abychom se více naučili	1
ano, protože to nemám rád/a	2
ano, aby byla paní učitelka spokojená	3

Žáci této třídy si uvědomují význam kázně a své stanovisko dokáží i dobře odůvodnit. Je možné, že je toho dosaženo díky důslednému vedení žáků k dodržování pravidel již od počátku jejich školní docházky. Nejvíce byly uváděny důvody týkající se větší účinnosti vyučování a rozvíjení jejich schopností, jestliže nebude vyučování narušováno nekázní žáků. Pět žáků spatřuje význam školní kázně v tom, že při větší účinnosti vyučování bude zvýšena pravděpodobnost, že budou přijati na školu, o niž usilují a v dospělosti pak do zajímavého zaměstnání. Jeden žák si uvědomuje, že když se stihne při vyučování vypracovat co nejvíce úkolů, bude mít více volného času pro své koníčky. Někteří žáci vidí význam dodržování kázně v získání hezkých známek, nebo naopak ve vyhnutí se špatným známkám či poznámkám. I když je vnější motivace k ukázněnému chování také přínosné využívat, postupně by měla přecházet v motivaci vnitřní a tím i kázeň uvědomělou.

Většina žáků této třídy se domnívá, že by mělo dojít ke zlepšení kázeňské situace. Čtyři žáci nevěděli, zda by se situace měla změnit. Žádný z žáků však pravděpodobně není se stávající situací zcela spokojený.

Na základě napomínání třídní učitelky, se žáci zřejmě domnívají, že chování třídy by se mělo změnit proto, že hodně zlobí, aby byla paní učitelka spokojená a protože by to bylo ve třídě příjemnější.

10. Shrnutí získaných údajů

V následujících odstavcích se pokusím o zhodnocení výzkumu vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám.

Prvním cílem mého výzkumu bylo zjišťovat, jakým způsobem učitelé ve čtvrtých a pátých ročnících základní školy předcházejí vzniku nekázně. V souvislosti s cílem této výzkumné otázky jsem také zkoumala účinné způsoby získávání a udržování autority učitele u žáků.

Z rozhovorů s třídními učiteli tříd, v nichž byl výzkum realizován, vyplývá, že se všichni učitelé snaží o dodržování pravidel chování. Někteří učitelé pravidla chování stanovují se žáky, někteří o nich se žáky spíše hovoří. Několik z dotazovaných učitelů spíše spoléhá na jejich znalost z předchozích ročníků. Při řešení kázeňských přestupků se všichni učitelé odkazují na zásady správného chování ve vyučování a ve škole. Využívání pravidel ve vyučování pro zachování kázně vyplývá také z dotazníků žáků. Všichni dotazovaní žáci dokázali jmenovat alespoň několik pravidel chování nebo

odkázali na seznam pravidel chování vyvěšený ve třídě. Je tedy zřejmé, že dotazovaní žáci jsou s pravidly chování ve škole konfrontováni.

V souvislosti s autoritou třídních učitelů, s kterými jsem o této problematice při rozhovoru hovořila, zmíním několik zjištění. Tyto třídní učitelky usilují o zachování autority u žáků důsledností v dodržování požadavků učitele i pravidel chování. Jde o velmi důležitou zásadu, neboť žáci si tak uvědomí význam a smysluplnost učitelových sdělení. Dále byl často zmiňován vstřícný a přátelský přístup k žákům a budování pozitivních vztahů k nim. I touto radou je velmi přínosné se řídit. Jak bylo zmíněno v teoretické části, vztah s učitelem má pro dítě v primární škole velký význam. Chvála i kritika učitele jsou přijímány nekriticky a stávají se součástí jejich sebehodnocení. Úkolem dítěte na prvním stupni školy je potvrdit své kompetence ve výkonové i sociální oblasti. V obou zmíněných oblastech může učitel sehrát velmi významnou roli. Jestliže není žák učitelem přijímán a jejich vztah není pozitivní, může mít tato skutečnost nepříznivé účinky na vývoj jeho osobnosti, jeho školní úspěšnost i chování. To může představovat příčiny nespolupracujícího chování ve vyučování, a to rušivého i nerušivého.

Třídní učitelky také zmiňovaly spravedlivý přístup ke všem žákům, což koresponduje s poznatky M. Vágnerové (2005) o velmi citlivém vnímání nespravedlnosti ve středním školním věku.

Shrneme-li odpovědi učitelů, je možné odpovědět na tuto výzkumnou otázku následovně. Učitelé předcházejí nekázní ve vyučování za pomoci vyžadování dodržování pravidel chování žáky. Autoritu u svých žáků se snaží zachovávat laskavou přisností, spravedlivými přístupem ke všem a vytvářením dobrých vztahů ve třídě.

Druhým výzkumným cílem bylo zjištění, jaké kázeňské problémy se ve čtvrtých a pátých třídách primární školy vyskytují nejčastěji. Z pozorování, rozhovoru s třídními učiteli, dotazníků s otevřenými otázkami pro třídní učitele a z dotazníků pro žáky vyplynulo, že se v dotazovaných třídách nevyskytují příliš vážné kázeňské problémy. Nejčastěji pozorovanými i učiteli a žáky zmiňovanými kázeňskými problémy ve vyučování bylo vykřikování, nevěnování dostatečné pozornosti výuce, povídání si se spolužáky, neplnění školních povinností, nepořádek, chození po třídě, neochota spolupracovat se spolužáky, pomalé tempo práce.

Velmi zřídka byly zmiňovány vážnější kázeňské problémy, jako je šikana či záškoláctví. Tyto kázeňské problémy působí ve vyučování rušivě na učení a soustředění žáků spíše nepřímo. I když je ve vyučování zachovaná kázeň, šikanovaný žák nebo záškolák se pravděpodobně necítí psychicky dobře. Tím je narušena jejich schopnost soustředění na učení a rovněž snížena účinnost vyučovacího procesu.

I když se v dotazovaných třídách vyskytují většinou spíše méně závažné kázeňské přestupky, je třeba jim věnovat náležitou pozornost a snažit se být otevřený všem signálům vážnějších problémů žáků. Tak může být nejen zamezeno vzniku vážnějších problémů s chováním žáků a vyrušování ve vyučování, ale také může být včas poskytnuta pomoc dítěti, které se něčím trápí a jehož psychický stav se projevuje nespokojeným chováním, a to rušivým i nerušivým.

Cílem třetí výzkumné otázky bylo zjistit, o kterých kázeňských přestupcích ve vyučování se učitelé domnívají, že žáky ruší při učení a soustředění a které z nich žáky skutečně ruší.

Na tuto otázku jsem se snažila nalézt odpověď za pomoci rozhovoru s třídními učiteli a dotazníků pro žáky. Domnívám se, že se mi tento rozpor nezdařilo zjistit zcela. Odpovědi učitelů i žáků se většinou shodovaly. Za příčinu neuspokojivého výsledku zkoumání považuji nepříliš výstižně formulované otázky. Pro učitele bylo poměrně obtížné odlišit nespokojený chování při vyučování, které žáky při učení ruší a které neruší. Usuzuji, že některé zmiňované kázeňské přestupky by bylo možné zařadit do obou zmíněných kategorií nespokojeného chování, tedy do skupiny rušícího žáky při učení i do kategorie soustředění na učení chování nerušící.

Snažila jsem se porovnávat situace, kdy se ve vyučování nejlépe cítí učitelé a kdy žáci a naopak situace, kdy se ve vyučování cítí učitelé a žáci nejhůře. Domnívám se, že z odpovědí třídních učitelek a žáků vyplývá shodné vnímání příjemně a nepříjemně prožívaných situací ve vyučování. Za nejvhodnější podmínky pro učební proces žáků považují třídní učitelky i jejich žáci aktivní a soustředěné zapojení žáků do vyučování a jeho ničím nenarušovaný průběh.

O této výzkumné otázce jsem také přemýšlela z toho aspektu, že jestliže rušivé chování neovlivňuje účinnost vyučovacího a učební procesu, byla by možná větší shovívavost učitele vůči nim. Po důkladnějším uvážení a rozhovoru s učiteli jsem však dospěla k závěru, že pokud učitelé nějaké nežádoucí projevy chování žáků ve vyučování

obtěžuje, je třeba takovému chování zamezit. Pro účinnost a kvalitně vedené vyučování je totiž důležitá psychická pohoda jak žáků, tak i učitelů.

Cílem čtvrté výzkumné otázky bylo zjistit a porovnat pojetí ideálu ukázněného chování žáků a jejich třídních učitelů. Z výpovědí učitelů i žáků lze vyčíst, že se jejich pojetí ve většině případech shoduje. Tuto skutečnost bylo možné již předem předpokládat. Žáci tohoto věku ještě nemají dostatečně rozvinutou schopnost kritického myšlení a přejímají většinu názorů od rodičů a učitelů. Pojetí chování ukázněného žáka je pravděpodobně ovlivněno nejvíce učiteli, neboť především ve škole jsou řešeny otázky týkající se kázně. Nejvíce byly učiteli i žáky zmiňovány charakteristiky ukázněného chování, mezi něž patří nevyrušování, nevykřikování, nepovídání, dávání pozor, plnění svých povinností, aktivita a snaha, ochota pomoci spolužákům apod. Zmínění ochoty pomoci spolužákům nebylo tak časté. Usuzuji, že je třeba si těchto odpovědí velmi cenit, neboť představuje náznak rozvíjení uvědomělé kázně a sebekázně i zájem o dobré vztahy mezi žáky.

Úkolem páté otázky bylo zjistit a porovnat domnělé příčiny nekázně žáků a jejich třídních učitelů. Je zajímavé, že žáci byli schopni jmenovat poměrně širokou škálu příčin neukázněného chování. To jim pravděpodobně umožňuje jejich rozvinutá schopnost empatie, o níž se zmiňuje M. Vágnerová (2005). Předpokládané příčiny žáků i učitelů se ve většině případů opět shodovaly. Nejvíce byly uváděny tyto příčiny: žáci si chtějí povídat, nezajímá je vyučování nebo učení, nedaří se jim učení, přemýšlejí o něčem jiném, spory se spolužáky, snaha na sebe upozornit apod.

Ze souladu představ o příčinách nekázně je možné usoudit, že učitelé v těchto třídách mají reálný odhad, proč k nekázni při vyučování dochází. Význam znalosti skutečných příčin nekázně spočívá v tom, že na jejich základě jsou volena a uplatňována řešení. Jsou tedy důležitým předpokladem pro účinnost kázeňských problémů žáků.

Mezi příčiny nekázně může také patřit celkové klima třídy, proto jsem se zajímala o kvalitu vztahů ve třídě, schopnost dětí ostatní respektovat a naslouchat jim a o to, jestli jim nevadí před ostatními vyjádřit svůj vlastní názor. V této položce se odpovědi lišily v závislosti na kvalitách třídního kolektivu.

Nad příčinami chování je tedy třeba se zamýšlet hlouběji a také v komplexnějším kontextu osobnosti žáka. Jak upozorňuje B. Lazarová (1998), lze vzhledem

k možnostem učitele některé příčiny nekázně odhalit jen velmi obtížně nebo to není vůbec možné. Autoři P. Ondráček (2002), B. Lazarová (1998) a M. Vágnerová (1998) upozorňují na příčiny nežádoucího chování v psychických problémech žáků. K takovým potížím je třeba přistupovat velmi opatrně a v případě nutnosti doporučit spolupráci s odborníkem. Podle P. Ondráčka (2002) se na prvním stupni většinou neobjevují vážnější psychické problémy a je možné žákům účinně pomoci, aby nedošlo k jejich rozvinutí ve vyšším věku.

Poznávání skutečných příčin je tedy třeba věnovat náležitou pozornost. Napomůže tomu budování suportivního klimatu a kladných vztahů mezi učitelem a žákem. Jestliže žák důvěřuje svému učiteli, s větší pravděpodobností se mu svěří se svými osobními problémy. K tomu je třeba být žákům otevřený a připravený je kdykoliv vyslechnout či poskytnout radu.

Stanovením šesté výzkumné otázky jsem usilovala o zjištění, zda si žáci uvědomují význam kázně pro školní vyučování. Téměř všichni respondenti z řad žáků se shodli na významu kázně pro školní výuku. Někteří svůj názor nedokázali zdůvodnit, což přičítám nedostatečně utvořenému názoru o této problematice či jejich malému zájmu o vyplňování dotazníků. Dotazovaní žáci spatřují význam kázně ve vyučování v tom, že se více naučí. Několik žáků se také zmínilo, že se za tohoto předpokladu lépe připraví pro svá budoucí studia a povolání. Tyto odpovědi považuji za důkaz vyspělého vnímání významu kázně. Někteří žáci vidí význam v ukázněném chování v dosažení hezké známky či vyhnutí se trestu, poznámce. Několik žáků prokázalo ve svých odpovědích ohleduplnost vůči třídní učitelce, neboť zmiňovali důležitost kázně vzhledem k její spokojenosti.

Skutečnost, že si žáci čtvrtých a pátých ročníků primární školy uvědomují význam kázně ve vyučování a většina dokáže své stanovisko zdůvodnit, pokládám za velmi důležitý předpoklad pro účinnou výchovu k uvědomělé kázni.

Díky realizovanému výzkumu jsem získala zajímavá zjištění. Některé z teoretických poznatků z vývojové psychologie i od autorů zabývajících se problematikou kázně byly potvrzeny. Všichni dotazovaní žáci si uvědomují význam kázně ve vyučování. Z toho vyplývá i jejich potenciální schopnost chovat se ukázněně. Žáci dokáží jmenovat nejdůležitější pravidla chování, i když ve třídě nebyla oficiálně stanovena. Umí také

charakterizovat rysy ukázněného chování. Je tedy možné a nutné vychovávat žáky k ukázněnému chování a k uvědomělé kázni, neboť takové chování je vyžadováno společností, do níž žáci vrůstají. Dotazovaní žáci si jsou vědomi kázeňských přestupků ve třídě a jsou také schopni jmenovat poměrně širokou škálu příčin nekázně při vyučování. Mají utvořený názor o tom, za jakých podmínek se jim učí nejlépe a za jakých nejhůře. Z jejich názorů je tedy v tomto věku možné čerpat zpětnou vazbu a na jejich základě přizpůsobovat výuku jejich potřebám tak, aby nebyla dána příležitost vzniku jimi zmiňovaným příčinám a nedocházelo k situacím nekázně ve vyučování, kdy se žákům špatně učí a soustředí.

Všichni dotazovaní učitelé usilují o předcházení nekázně. Snaží se o dodržování pravidel chování ve třídě a také o udržení vlastní autority u žáků. Jsou si vědomi určitých zásad, které jim napomáhají k přijetí jejich přirozené autority žáky. Vnímání kázeňských přestupků během vyučování se u třídních učitelů a jejich žáků shodovalo.

Z rozhovoru a otevřeného dotazníku učitelů vyplývá, že jejich pojetí ideálu ukázněného chování se velmi podobá či shoduje s pojetím žáků. V souladu jsou také zmiňované příčiny neukázněného chování i odpovědi týkající se představ, při jakém typu chování a situacích se žákům a učitelům soustředí a pracuje nejlépe. V těchto třídách by tedy měli být učitelé schopni vytvořit ve vyučování adekvátní podmínky podporující učení žáků i jejich vyučovací a výchovné působení.

ZÁVĚR

Z pozorování, z rozhovorů s učiteli a z dotazování žáků bylo zjištěno, že je nekázeň ve sledovaných třídách poměrně rozšířeným jevem. Problematicke kázně je tedy třeba věnovat náležitou pozornost, a to z hlediska jejího předcházení i řešení problémů již vzniklých. Domnívám se, že každý začínající učitel by měl přemýšlet o způsobech předcházení nekázní ve vyučování i mimo ně a zjišťovat v odborné literatuře vhodné způsoby výchovného působení.

Význam kázně je třeba spatřovat nejen ve školním prostředí, ale v mnoha dalších oblastech lidského života. Jestliže rodina ve své funkci výchovy k ukázněnému chování selhává, je úkolem školy výchovné nedostatky alespoň zčásti napravit. Podle mého názoru by měli být absolventi základní školy schopni chovat se vůči druhým slušně a zodpovědně plnit své úkoly. Tyto schopnosti totiž představují nutný základ pro bezproblémové zařazení jedince do společnosti. Kázeň tedy představuje nutný předpoklad nejen pro účinné vyučování, ale také pro vývoj jedince jako plnoprávného člena naší společnosti.

V teoretické části jsem se snažila shromáždit poznatky týkající se kázně ve vyučování na prvním stupni základní školy. Usilovala jsem o vytvoření souhrnu nejdůležitějších informací, které by mohly být přínosné pro případné zájemce z řad začínajících učitelů.

V empirické části jsem se pokusila ověřit poznatky z teoretické části. Popsala jsem výzkum, který jsem realizovala na čtyřech základních školách ve čtvrtých a pátých ročnících. Ve výzkumu jsem se zaměřila na zodpovězení výzkumných otázek, které se týkaly způsobů předcházení nekázní, výskytu nejčastějších kázeňských problémů a rozdílů v jejich vnímání učiteli a žáky z hlediska rušení soustředění na učební činnosti v průběhu vyučování. Výzkum se také zabýval zjišťováním a porovnáváním pojetí ideálu ukázněného chování žáka a porovnáváním žáky a učiteli předpokládaných příčin neukázněného chování ve vyučování. Dále jsem zkoumala, zda si žáci čtvrtých a pátých tříd primární školy uvědomují význam kázně ve vyučování. Za pomoci pozorování, rozhovoru a dotazníků jsem se snažila o bližší poznání kázeňské situace ve třídách a

zodpovědět výzkumné otázky. Snažila jsem se dozvědět od učitelů jejich zkušenosti s předcházením nekázní a vytvořit tak studijní materiál pro začínající učitele.

Z celkového výzkumu vyplynulo, že kázeňské přestupky se v uvedených třídách objevují poměrně často. Z tohoto důvodu je tedy třeba se v roli začínajícího učitele připravit na případné problémy s kázní a stejně jako dotazovaní třídní učitelé usilovat o předcházení nežádoucích projevů chování. Začínajícím učitelům by mohlo být přínosem poradit se se zkušenějšími kolegy. Doporučila bych také prostudování odborné literatury, která se zabývá psychologickými charakteristikami vývoje dětí mladšího a středního věku. Díky znalosti vývojové psychologie žáků v primární škole je možné na žáky adekvátně působit a utvářet přiměřené podmínky pro výchovně vzdělávací proces. Učiteli je také umožněno účinněji předcházet nekázní ve třídě. Jestliže k nekázní dochází, je pedagog schopen lépe identifikovat příčiny nesprávného chování žáků a efektivněji zasáhnout.

Problematikou kázně se zabývají S. Bendl, J. S. Cangelosi, Ch. Kyriacou, B. Lazarová a P. Ondráček. Publikace těchto autorů jsem shledala za velmi přínosné nejen při práci na diplomové práci, ale také pro své pedagogické působení v praxi. Přinášejí mnoho zajímavých a užitečných poznatků, které mohou začínající učitelé uplatnit při vykonávání svého povolání. Odkazuji však i na další autory, kteří jsou uvedeni v seznamu použité literatury. Ve svých pracích se věnují tématům, jako je vývojová psychologie, psychologická charakteristika tzv. problémových žáků, vyučovací metody, klima ve třídě, pedagogická komunikace apod. Zmíněná témata také úzce souvisejí s problematikou kázně a značně se podílejí na předcházení nekázní, proto bych jejich hlubší prostudování začínajícím učitelům také radila. Věřím, že i tato diplomová práce by mohla případným zájemcům nabídnout souhrn poznatků potřebných pro předcházení nekázní i jejího zvládnutí na prvním stupni základní školy.

Z odpovědí dotazovaných žáků je zřejmé, že si význam kázně uvědomují. Jejich vztah ke kázní je však třeba rozvíjet, neboť mnozí svůj názor pravděpodobně nedokázali zdůvodnit. Dalším tématem, které mě tedy v souvislosti s kázní na primární škole napadá, je způsob zařazování výchovy k uvědomělé kázní a sebekázní do vyučovacích předmětů. Zajímalo by mě, zda by bylo možné výchovu ke kázní považovat za průřezové téma. Považuji za přínosné zkoumat, v jakých předmětech a jak konkrétně by

bylo možné učivo jednotlivých předmětů obohatit o morální výchovu a výchovu ke kázni.

Práce na této diplomové práci mi přinesla mnoho nových teoretických znalostí týkající se organizace a řízení vyučování. Nabyté poznatky bych ráda použila při svém pedagogickém působení a své poznání nadále obohacovala o další informace a zkušenosti.

Použitá literatura

1. Auger, M. T., Boucharlat, C.: Učitel a problémový žák. Praha: Portál, 2005.
ISBN 80-7178-907-0
2. Bendl, S.: Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky. Praha, 2004 A.
ISBN 80-86642-14-3
3. Bendl, S.: Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, 2004 B. ISBN 80-7254-453-5
4. Bendl, S.: Školní kázeň. Metody a strategie. Praha: ISV nakladatelství, 2001.
ISBN 80-85866-80-3
5. Bendl, S.: Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton, 2005.
ISBN 80-7254-624-4
6. Byrne, D.: Techniques for Classroom Interaction. New York: Longman, 1992.
ISBN 0-582-74627-2
7. Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6
8. Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001-2007.
ISBN 978-80-7367-273-7
9. Dobson, J.: Láska a kázeň ve výchově dětí. Praha: Návrat domů, 1997.
ISBN 80-85495-58-9
10. Gajdošová, E., Herényiová, G.: Rozvíjení emoční inteligence žáků.
Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8
11. Helus, Z., Hrabal ml., V., Kulič, V.: Mareš, J.: Psychologie školní úspěšnosti žáků.
Praha: SPN, 1979. (ISBN neuvedeno)
12. Helus, Z.: Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1168-3
13. Hermochová, S.: Skupinová dynamika ve třídě. Kladno : Aisis, 2005.
ISBN 80-239-5612-4
14. Jůva, V. (jun. & sen.): Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 2003.
ISBN 80-7315-062-X
15. Kalhous Z., Obst O.: Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
16. Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996.
ISBN 80-7178-965-8
17. Kyriacou, Ch.: Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005.
ISBN 80-7178-945-3

18. Lazarová, B.: První pomoc při řešení výchovných problémů. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-00-4
19. Nelešovská, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1
20. Ondráček, P.: Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-7194-378-9
21. Petty, G.: Moderní vyučování. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X
22. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
23. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2005.
24. Rotterová, B.: Kázeň a problematika jejího utváření. Praha: Univerzita Karlova, 1973. (ISBN neuvedeno)
25. Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4
26. Stuchlíková, I. a kol.: Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2
27. Štverák, V.: Dějiny pedagogiky I. Praha: SPN, 1991 A. ISBN 80-7066-351-0
28. Štverák, V.: Dějiny pedagogiky II. Praha: Karolinum, 1991 B. ISBN 80-7066-467-3
29. Trpišovská, D.: Vývojová psychologie. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN 80-7044-207-7
30. Vacek, P.: Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4
31. Václavík, V.: Cesta ke svobodné škole. Hradec Králové: LÍP, 1997. ISBN 80-902289-0-9
32. Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005 A. ISBN 80-246-0956-8
33. Vágnerová, M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005 B. ISBN 80-246-1074-4
34. Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. Praha: Univerzita Karlova, 1997 A. ISBN 80-7184-487-X
35. Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 1997 B. ISBN 80-7184-488-8

36. Vališová, A. a kol.: Autorita jako pedagogický problém.
Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4
37. Vališová, A. a kol.: Autorita ve výchově. Praha: Karolinum, 1999.
ISBN 80-7184-857-3
38. Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1734-0

Seznam příloh

1. Stanovené oblasti pro pozorování (1 list)
2. Dotazník pro žáky (3 listy)
3. Dotazy kladené učitelům při rozhovoru (1 list)
Dotazník pro pedagogy (2 listy)

Příloha č. 1

Oblasti, na které byla při pozorování zaměřena pozornost

Klima třídy

Osobnost třídního učitele - styl vedení třídy, přístup a vztah k žákům, autorita učitele

Osobnost žáků – vzájemné vztahy, chování, hůře spolupracující žáci

Způsob předcházení nekázně a kázeňská opatření

Řešení kázeňských problémů

Výskyt kázeňských problémů

Příloha č. 2

Dotazník pro žáky

Dobrý den, děti.

Zajímá mě, co vás při učení nejvíce ruší. Prosím vás, abyste odpověděly na tyto otázky. Podtrhněte odpověď, kterou vyberete, nebo odpovězte na otázku. Tento dotazník je anonymní, proto se nemusíte podepisovat.

Vaše odpovědi použiji pro zkoumání kázně ve čtvrtých a pátých třídách na prvním stupni základní školy ve své diplomové práci.

1. Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě? Můžeš podtrhnout více možností.

- a) žádné
- b) vykřikování
- c) drzost
- d) záškoláctví
- e) nadávky
- f) šikana
- g) jiné – napiš, jaké _____

2. Děti v naší třídě při vyučování vyrušují – podtrhni:

často někdy málokdy nikdy

3. Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Ve třídě se navzájem respektujeme. Ano. Ne. Nevím.

Nasloucháme si. Ano. Ne. Nevím.

Někdy se bojím říci svůj názor. Ano. Ne. Nevím.

Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy. Ano. Ne. Nevím.

4. Při jakém chování spolužáků při vyučování se ti nejhůře učí a soustředíš?

5. Popiš chování spolužáků, při kterém se ti učí a soustředíš nejlépe.

6. Z jakého důvodu děti ve vaší třídě při vyučování vyrušují?

7. Je podle tebe důležité, abyste ve vyučování dávali pozor? Proč?

8. Jsou nějaká pravidla chování, která ve třídě musíte dodržovat? Jaká?

9. Jak by se podle tebe měl chovat ukázněný žák?

10. Myslíš si, že by se vaše třída měla chovat při vyučování lépe? Proč si to myslíš?

Dobrý den, děti.

Zajímá mě, co vás při učení nejvíce ruší. Prosím vás, abyste odpověděly na tyto otázky. Podtrhněte odpověď, kterou vyberete, nebo odpovězte na otázku. Tento dotazník je anonymní, proto se nemusíte podepisovat.

Vaše odpovědi použiji pro zkoumání kázně ve čtvrtých a pátých třídách na prvním stupni základní školy ve své diplomové práci.

1. Které kázeňské přestupky se vyskytují ve vaší třídě? Můžeš podtrhnout více možností.

a) žádné

☒ b) vykřikování

☒ c) drzost

d) záškoláctví

☒ e) nadávky

f) šikana

g) jiné – napiš, jaké _____

2. Děti v naší třídě při vyučování vyrušují – podtrhni:

často někdy málokdy nikdy

3. Podtrhni podle toho, co je pravdivé:

Ve třídě se navzájem respektujeme.

☒ Ano ☐ Ne. ☐ Nevím.

Nasloucháme si.

☒ Ano ☐ Ne. ☐ Nevím.

Někdy se bojím říci svůj názor.

Ano. ☐ Ne. ☒ Nevím.

Někteří žáci k sobě chovají nepřátelské vztahy.

Ano ☒ Ne ☐ Nevím.

4. Při jakém chování spolužáků při vyučování se ti nejhůře učí a soustředíš?

Když na mě volá, nebo se s nimi baví.

Příloha č. 3

Rozhovor s učiteli

Znění otázky č. 1: **Jak byste hodnotila vztahy mezi dětmi ve Vaší třídě?**

Znění otázky č. 2: **Máte ve třídě stanovena nějaká pravidla chování?**

Znění otázky č. 3: **Jaký typ rušivého chování žáky při učení skutečně ruší a brání v soustředění?**

Znění otázky č. 4: **Jaký typ rušivého chování žáky při učení neruší, ale Vám je nepříjemný?**

Znění otázky č. 5: **Jak si představujete projevy chování ukázněného žáka?**

Znění otázky č. 6: **Které kázeňské přestupky se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?**

Znění otázky č. 7: **Jaké jsou nejčastější příčiny neukázněného chování žáků ve Vaší třídě?**

Znění otázky č. 8: **Co podle Vás zajistí autoritu učitele?**

Znění otázky č. 9: **Máte nějaké rady pro začínající učitele, jak je možné předcházet nekázní?**

Znění otázky č. 10: **Při jakých situacích ve třídě dochází nejčastěji k nekázní?**

Znění otázky č. 11: **Co byste na své třídě chtěla změnit?**

Dotazník s otevřenými otázkami pro třídní učitele

1. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad.

2. Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad.

Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. nebyly kázeňské problémy, 2. velmi dobře jste se cítila a 3. děti se dokázaly dobře soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Naprostě žádná z dětí nebyla při diktačce, imitacích otázek, odpovědí a přičítání. Také jsou a jejich často u střídající činnosti.

Popište prosím stručně, při jakém typu učební činnosti za posledního půl roku platilo současně, že 1. došlo ke kázeňským problémům, 2. cítila jste se nepříjemně a 3. děti se nedokázaly soustředit na učení. Uveďte prosím i konkrétní příklad:

Často při skupinové práci, při vyprávění, při písničku. A přestože pracovníci dětí často říkají mají být klidnější pod mikrofórem, střídaly se u obou mikrofónů. V době práce byly na začátku, ale...